

**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

80 (1)

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 30 августа 2023 года (протокол № 8)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2023. – Вып. 80. – Ч. 1. – 489 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, 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 371

доцент кафедры дошкольного образования и педагогики Аббасова Левиза Иловиевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ДИАГНОСТИКА АКТУАЛЬНОГО УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье обоснована актуальность проблемы формирования коммуникативных умений у педагогов дошкольной образовательной организации, дано понятие коммуникативных умений, представлены коммуникативные компоненты в структуре профессиональной готовности педагогов дошкольной образовательной организации: мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный, эмоциональный.

Ключевые слова: коммуникативные умения, педагоги дошкольной образовательной организации, формирование, диагностика, уровень, эмпирическое исследование.

Annotaiion. The article substantiates the relevance of the problem of formation of communicative skills among teachers of a preschool educational organization, gives the concept of communicative skills, presents communicative components in the structure of professional readiness of teachers of a preschool educational organization: motivational, cognitive, activity, reflexive, emotional.

Key words: communicative skills, teachers of preschool educational organization, formation, diagnosis, level, empirical research.

Введение. Изменения и преобразования в современном обществе и государстве в образовании предъявляют всё более высокие требования к профессионализму педагогов в дошкольной образовательной организации.

Коммуникативные умения у педагогов являются важным компонентом профессиональной подготовки педагогов в дошкольном образовании. Педагоги, обладающие высоким уровнем коммуникативных умений и навыков, лучше организуют образовательный процесс и налаживают эффективное взаимодействие с участниками образовательных отношений, что влияет на успех всей дошкольной организации. Способность детей дошкольного возраста раскрываться перед сверстниками, другими педагогами и окружающим миром обусловлена коммуникативными умениями педагогов дошкольного образования. Успех деятельности воспитанников зависит от эффективности коммуникации между педагогами и воспитанниками в дошкольной образовательной организации.

Проблемой коммуникации и организации коммуникации в педагогике занимались такие ученые-исследователи, как К.Н. Поливанова, Л.А. Петровская, П. Бурдые, Ж-К. Пассронс, А.А. Максимова.

В.Г. Костомаров, А.Н. Леонтьев, Т.И. Лукьяненко, А.В. Мудрик и Л.А. Савенкова изучали формирование коммуникативных умений у педагогов.

Цель исследования – представить результаты эмпирического исследования по формированию коммуникативных умений у педагогов дошкольной образовательной организации.

Изложение основного материала статьи. Согласно подходам к определению понятия умений различными исследователями, основными характеристиками умений являются понимание поведения, осуществляемого в данный момент, владение различными способами и методами поведения, а также поведение в изменяющихся условиях. Дискуссия авторов на тему «умение» и «навыки» продолжается и по сей день. Анализ научного материала показывает согласие с тем, что умения, приобретенные через знания, трансформируются в навыки. Однако навыки рассматриваются как понимание действий, которые необходимо выполнить, творчески используя приобретенные знания, умения и навыки.

Различные аспекты коммуникативных умений изучались такими исследователями, как А.А. Леонтьев [10], В.А. Кан-Калик [7] и И.А. Зимняя [5].

Г.М. Андреева [1] и В.А. Кан-Калик [7] считают, что коммуникативные умения – это осознанное поведение в отношении общения, основанное на достаточном уровне теоретической и практической подготовки личности, позволяющей творчески использовать знания для отражения и преобразования действительности.

В исследовании Е. В. Гладченко указано, что коммуникативную компетентность следует понимать, как способность правильно, грамотно и четко излагать свои мысли и правильно понимать информацию от собеседников [4].

Содержание коммуникативных умений четко определено Н.В. Кузьминой. Она определяет ее как способность устанавливать соответствующие отношения с детьми дошкольного возраста и перестраивать эти отношения в соответствии с развитием детей и предъявляемыми к ним требованиями [9].

Коммуникативная компетентность педагогов входит в понятие коммуникативной компетентности и является ее составной частью, наряду с коммуникативными знаниями, умениями и навыками.

Под коммуникативными умениями Е.В. Кочетова понимает совокупность действий педагогов, направленных на творческое использование коммуникативных знаний в своей учебной и профессиональной деятельности. Эти действия начинаются с теоретической и практической подготовки личности к общению, коммуникативному взаимодействию и различным ситуациям, требующим общения. Хотя коммуникативные умения – это то, чем должны обладать все люди, существует ряд специальных профессий, где эти коммуникативные навыки профессионально важны и имеют большое значение [8].

Из анализа педагогической литературы следует, что многие трудности в решении учебно-воспитательных задач и проблем связаны с тем, что у педагогов дошкольных организаций недостаточно сформировано умение правильно общаться с детьми в процессе обучения и воспитания. По мнению Т.В. Атякушевой, существует огромное количество методов обучения и воспитания, но влияние педагога на человека, ребенка, происходит только через непосредственное общение с воспитанником [2].

Таким образом, несмотря на различные трактовки понятия «коммуникативные умения» в психолого-педагогической литературе, оно едино в своей практической направленности и в выражении компонентов общения. Например, умение своевременно начать и закончить диалог, умение использовать речевые чередования для установления контакта, умение поддерживать и заканчивать диалог, умение отвечать на вопросы, задавать вопросы во время или в конце диалога, слушать собеседника, реагировать на поведение других и прогнозировать их дальнейшие действия.

В настоящем исследовании коммуникативные умения педагогов дошкольных образовательных организаций будут определены как интегративное качество педагогов, обеспечивающее определенный уровень готовности к профессиональной педагогической деятельности, направленной на эффективное коммуникативное взаимодействие с участниками образовательных отношений.

Формирование коммуникативных умений изучалось в различных научных работах с точки зрения профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования.

В структуре профессиональной подготовки педагогов дошкольных образовательных организаций следует выделить следующие компоненты: наличие профессиональных знаний и умений, личностных установок на деятельность, а также наличие коммуникативных навыков, умение строить отношения с коллективом дошкольной образовательной организации, детьми дошкольного возраста. Исходя из этого, следует выделить компоненты профессиональной готовности педагогов: мотивационный, когнитивный, деятельностный, эмоциональный и рефлексивный [6].

Мотивационный компонент включает в себя ценности педагогов по отношению к детям дошкольного возраста, ценности в отношении самого процесса коммуникации, такие как понимание роли ребенка как субъекта образовательных отношений и развитие рабочих отношений с воспитанником.

И.М. Зинова предполагает, что когнитивный компонент – это наличие или отсутствие знаний о природе, роли, содержании и структуре коммуникативной компетентности, коммуникативная компетентность у педагогов и способность педагогов разрешать проблемы и конфликты, возникающие в процессе общения и взаимодействия с другими педагогами, родителями и детьми [6].

В исследовании И.Б. Бичевой отмечается, что деятельностный компонент должен включать в себя умение вести диалог и сотрудничать, демонстрировать способность организовать эффективный процесс диалога. Сюда также входит умение проявлять интерес к общению и вступать в конструктивный разговор. Навыки убеждения в общении и использование различных тактик общения также будут относиться к компоненту деятельности [3].

По мнению Э.К. Самерхановой, рефлексивный компонент готовности подразумевает подготовку рефлексивного характера, то есть подготовку к оценке результатов и выводов. Это означает анализ проблемных ситуаций, возникающих в процессе общения, поиск причин проблемных ситуаций и их решений, оценку результатов своих действий и взаимодействий с участниками образовательных отношений [11].

В исследовании И.М. Зиновой указано, эмоциональный компонент профессиональной подготовки у педагогов представляет собой систему профессионально значимых для педагогов ценностей и высокоразвитую аффективную сферу. Этот элемент отражает, что для данного педагога характерно позитивное самосознание и ощущение важности индивидуальности ребенка. Такой педагог уважает субъективный опыт ребенка и сопереживает его эмоциональному состоянию (эмпатия) [6].

Мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный и эмоциональный компоненты характеризуют личность педагога, его ценности, знания, умения и навыки, на которых педагоги дошкольного образования основывают свою профессиональную деятельность.

Все компоненты коммуникативных умений в профессиональной подготовке педагогов дошкольного образования взаимосвязаны и зависят друг от друга. Их единство определяется личностными качествами педагога, которые проявляются как способность творчески решать педагогические задачи.

Формирование коммуникативных умений у педагогов дошкольной образовательной организации требует использования традиционных и нетрадиционных методов обучения, что в конечном итоге будет повышать их уровень эффективного взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений [12].

Однако, при этом высокий уровень сформированности коммуникативных умений определяется всесторонне развитыми компонентами коммуникативных умений.

Для подбора и разработки диагностического инструментария были положены когнитивный, деятельностный и эмоциональный критерии сформированности коммуникативных умений у педагогов дошкольной образовательной организации, а также их показатели и уровни (высокий, средний, низкий).

Для реализации поставленной цели и решения задач исследования были использованы следующие методики и тесты:

– методика изучения знаний в области профессиональных коммуникативных умений (адаптация В.И. Долгова, Е.В. Мельник);

– методика «Оценка коммуникативных способностей педагогов» (Б.А. Федоршин, В.В. Синявский);

– тест коммуникативных умений Л. Михельсона;

– тест «Оценка уровня общительности» (В.Ф. Ряховский);

– методика «Способность педагога к самосовершенствованию и саморазвитию» (В.И. Зверевой, Н.В. Немовой);

– методика «Шкала профессионального стресса» (опросник Вайсмана).

Так, низкий уровень сформированности коммуникативных умений у педагогов дошкольной образовательной организации наблюдался у 2 педагогов (10%) в экспериментальной группе и у 4 педагогов (20%) в контрольной группе. Средний уровень имеют 5 педагогов (25%) в экспериментальной группе и 9 (45%) в контрольной группе. Высокий уровень наблюдается у 13 педагогов (65%) в экспериментальной группе и у 8 (40%) в контрольной группе (табл. 1, рис. 1).

Таблица 1

Результаты актуального уровня сформированности коммуникативных умений у педагогов дошкольной образовательной организации

Уровни	Количество педагогов ДОО, в %	
	ЭГ	КГ
	Контрольный этап	Контрольный этап
Высокий	65%	40%
Средний	25%	45%
Низкий	10%	20%

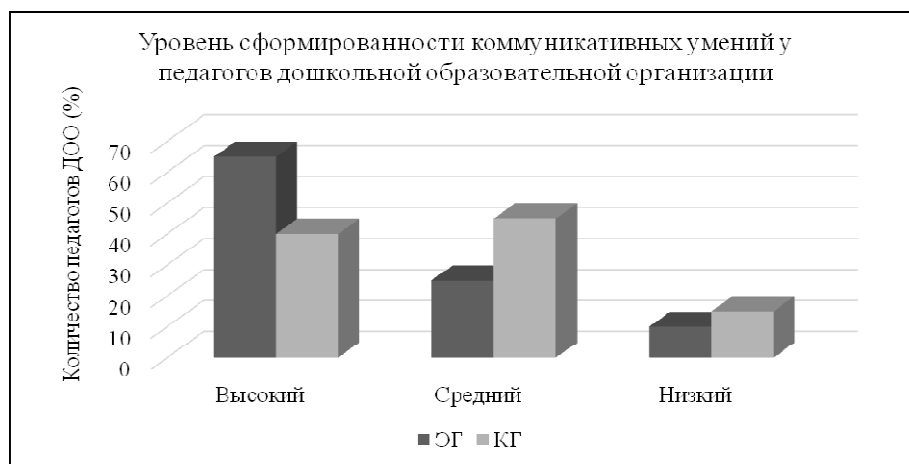


Рисунок 1. Результаты исследования актуального уровня сформированности коммуниктивных умений у педагогов дошкольной образовательной организации на контрольном этапе

Проанализировав динамику фактического уровня сформированности коммуниктивных умений у педагогов дошкольных образовательных организаций, следует отметить, что положительная динамика экспериментальной группы значительно выше, чем у контрольной группы.

Полученные результаты показывают, что организационно-педагогические условия формирования коммуниктивных умений педагогов дошкольных образовательных организаций являются современными и эффективными. Они способствуют формированию коммуниктивной компетентности педагогов, успешному взаимодействию со всеми участниками образовательных отношений на более высоком профессиональном уровне.

Увеличение показателей у педагогов экспериментальной группы обусловлено их методической подготовкой, включающей реализацию организационно-педагогических условий формирования коммуниктивных умений:

- создание образовательно-мотивационной среды, направленной на побуждение педагогов дошкольной образовательной организации к сознательному овладению коммуниктивными умениями;
- организация практико-ориентированной деятельности с применением активных и интерактивных форм работы с педагогами дошкольной образовательной организации;
- использование проектной деятельности и технологии портфолио для комплексной оценки сформированности коммуниктивных умений у педагогов дошкольной образовательной организации.

Подобный результат был ожидаем, так как педагоги получили необходимую теоретическую и практическую подготовку с помощью реализации программы по формированию у них коммуниктивных умений.

Результаты апробации программы в экспериментальной группе показывают, что программа способствует формированию коммуниктивных умений и навыков у педагогов и позволяет им успешно взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса.

Выводы. В статье были проанализированы разные точки зрения исследователей на понятие «коммуниктивные умения». Согласно нашему исследованию, под коммуниктивными умениями педагогов дошкольной образовательной организации мы понимаем интегративное качество педагогов, обеспечивающее определенный уровень готовности к профессиональной педагогической деятельности, направленной на эффективное коммуниктивное взаимодействие с участниками образовательных отношений. Представлены коммуниктивные компоненты и их содержание в структуре профессиональной готовности педагогов дошкольной образовательной организации: мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный, эмоциональный. Для выполнения диагностики подобран критериально-диагностический инструментарий для определения актуального уровня сформированности коммуниктивных умений у педагогов дошкольной образовательной организации. Представлены результаты проведенного эмпирического исследования, которые показали повышения уровня сформированности коммуниктивных умений у педагогов дошкольной образовательной организации при помощи реализации программы с организационно-педагогическими условиями: создание образовательно-мотивационной среды, направленной на побуждение педагогов дошкольной образовательной организации к сознательному овладению коммуниктивными умениями; организация практико-ориентированной деятельности с применением активных и интерактивных форм работы с педагогами дошкольной образовательной организации; использование проектной деятельности и технологии портфолио для комплексной оценки сформированности коммуниктивных умений у педагогов дошкольной образовательной организации.

Литература:

1. Андреева, Н.А. Формирование коммуниктивной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации / Н.А. Андреева // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 1. – С. 81-88
2. Атякшева, Т.В. Педагогические условия развития коммуниктивных умений участников образовательного процесса в ДОО / Т.В. Атякшева // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2019. – № 4 (1). – С. 166-172
3. Бичева, И.Б. Проблемы и перспективы повышения коммуниктивной компетентности педагога / И.Б. Бичева, А.Ю. Вершинина, Т.И. Шарова, А.В. Степаненкова, Е.С. Росточкина // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 11 (2). – С. 337-341
4. Гладченко, В.Е. Коммуниктивные умения : подходы и классификации / В.Е. Гладченко // Культурная жизнь Юга России. – 2013. – № 2 (49). – С. 84-85
5. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 3-е издание, пересмотренное. – М.: НПО МОДЭК, 2010. – 448 с.
6. Зинова, И.М. Коммуниктивная компетентность педагогических работников в условиях перехода к инклюзивному образованию / И.М. Зинова, Г.Ф. Шайдуллина // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 8-4. – С. 961-965
7. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении : книга для учителя / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

8. Кочетова, Е.В. Диагностика коммуникативного взаимодействия педагогов с родителями как важный этап организации подготовки ребенка к школе в дошкольной организации / Е.В. Кочетова // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2020. – № 7 (49). – С. 217-223
9. Кузьмина, Н.В. Особенности коммуникативной деятельности педагога / Н.В. Кузьмина // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. – 1993. – № 2. – С. 26-37
10. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение: учеб. пособие / А.А. Леонтьев; под ред. М.К. Кабардова. – переиздание. – М.: Нальчик, 2009. – 367 с.
11. Самерханова, Э.К. Организационно-педагогические условия формирования готовности будущих педагогов к проектной деятельности в условиях цифровизации образования / Э.К. Самерханова, З.У. Имжарова // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6, № 2. – С. 20-37
12. Тарасова, Е.П. Особенности коммуникативной компетентности педагогов в аспекте преемственности дошкольного и начального общего образования / Е.П. Тарасова, Н.А. Степанова // Международный журнал экспериментального образования. – 2019. – № 7 (2). – С. 41-43

Педагогика

УДК 378.147

доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и педагогической психологии Абдалина Лариса Васильевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный университет» (г. Воронеж);
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии Кунаковская Людмила Александровна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный университет» (г. Воронеж)

СУБЪЕКТНОСТЬ КАК ФАКТОР САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Аннотация. Статья посвящена теоретическим аспектам исследования потенциала субъектности как личностного образования будущего специалиста, обладающего факторным влиянием на достижение им продуктивности (полезности), и удовлетворенности деятельностью по самореализации. Отмечен ряд факторов, способных повлиять на качество и продуктивность воспитания субъектности будущего специалиста на этапе обучения в вузе. Актуализирована проблема обеспечения самореализации обучающегося на этапе его профессиональной подготовки в вузе за счет целенаправленного продуктивного развития у него субъектности. Приведены авторские определения понятий субъектности и самореализации обучающегося как будущего специалиста. Панорама исследования и выявления возможностей субъектности обучающегося для оптимизации самореализации в вузе определялась на основе: понимания субъектности как интегральной способности индивида выступать «причиной самого себя»; представления об онтологических и функциональных аспектах проявлений активности как интегративного показателя субъектности; учета принципов продуктивной педагогической стратегии реализации процесса становления субъектности обучающегося в вузе; представления о содержании и границах стадий субъектного становления обучающегося в соотношении с уровнями его самореализации. Обосновывается наличие у субъектности как личностного образования (в форме активности, инициативы, ответственности) будущего специалиста, «зоны и веса» факторного влияния на продуктивность его самореализации.

Ключевые слова: субъектность, самореализация, активность личности, субъектное становление, педагогические стратегии становления субъектности обучающегося.

Annotation. The article is devoted to the theoretical aspects of the study of the potential of subjectivity as a personal education of a future specialist, which has a factorial influence on the achievement of productivity (utility) and satisfaction with self-realization activities. A number of factors are noted that can affect the quality and productivity of educating the subjectivity of a future specialist at the stage of studying at a university. The problem of ensuring the self-realization of the student at the stage of his professional training at the university due to the purposeful productive development of his subjectivity is actualized. The author's definitions of the concepts of subjectivity and self-realization of the student as a future specialist are given. The panorama of the study and identification of the possibilities of the student's subjectivity for optimizing self-realization at the university was determined on the basis of: understanding of subjectivity as an integral ability of an individual to act as a "cause of himself"; ideas about the ontological and functional aspects of manifestations of activity as an integrative indicator of subjectivity; taking into account the principles of a productive pedagogical strategy for implementing the process of becoming a subjectivity of a student at a university; ideas about the content and boundaries of the stages of the subjective formation of the student in relation to the levels of his self-realization. Substantiated is the presence of subjectivity as a personal education (in the form of activity, initiative, responsibility) of a future specialist, a "zone and weight" of factorial influence on the productivity of his self-realization.

Key words: subjectivity, self-realization, personality activity, subjective formation, pedagogical strategies for the formation of the student's subjectivity.

Введение. Активизация научных исследований в поиске и решении теоретико-прикладных проблем процесса воспитания субъектности современного молодого человека обусловлена наличием ряда факторов, способных, по мнению ученых, повлиять на его качество и продуктивность: цифровая трансформация образования, повлекшая позитивные и негативные изменения структурно-содержательных составляющих образовательного процесса; активизация процессов обновления самоидентификации национального самосознания (самооценка, самооценочность) современного российского общества и его членов; возрастание меры ответственности каждого человека за судьбу страны, за свой индивидуальный жизненный путь, за самоосуществление в жизнедеятельности; естественный ход совершенствования теории и практики профессиональной подготовки современного специалиста, ориентированный на удовлетворение запросов работодателей и самих обучающихся, и востребующий условия усиления проявлений субъектных качеств личности. Природа современных культурных и социально-экономических трансформаций оказывает существенное влияние на образование и порождает необходимость (неизбежность) нового прочтения его составляющих (цели, содержание, средства, участники, условия, результат). Ориентация на подготовку специалиста завтрашнего дня, способного не только знать, но и понимать, принимать соответствующие решения, актуализирует вопросы повышения качества современного высшего образования: осмысления кризисных явлений образования; «увидеть» главные причины падения качества образования; находить (реализовывать) возможности обновления системы личностно-смысловых практик образования; дополнить электронные образовательные

технологии герменевтическими; обращаться к субъект-субъектному взаимодействию как фундаменту образовательной практики; и др.

Задача нашего исследования состояла в том, чтобы глубже раскрыть характеристики, выявить потенциал субъектности как личностного образования, обладающего позитивно-направленным факторным влиянием на продуктивное воплощение и развитие каждым обучающимся всех своих способностей, возможностей, на полноценную самореализацию в учебно-профессиональной деятельности, а также в предстоящей профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом. Решение поставленной задачи состояло в том, чтобы: сформировать представление о существенных характеристиках субъектности, как образованию личности обучающегося, позволяющем осуществлять ей прогрессивное саморазвитие на основе построения и реализации собственной авторской модели самоосуществления в окружающем мире; раскрыть существенные характеристики самореализации, как деятельности, востребующей от обучающегося для ее полноценности, таких качеств как активность, инициатива, творчество, осознанно-деятельное, ответственное, преобразовательное отношение к себе и окружающему миру. Поэтому изучение феномена субъектности приобретает доминанту в контексте возможностей самореализации и самоосуществления человека в современном мире и становится наиболее существенной тенденцией развития различных теоретико-прикладных направлений отечественной психолого-педагогической науки и практики.

Изложение основного материала статьи. В условиях становления новой национальной системы образования в России необходимо находить ресурсы для повышения качества образования, для удовлетворения образовательных потребностей его участников (студентов и преподавателей). Признание каждого обучающегося наделенным уникальным потенциалом активности, инициативы, авторства (проектирование, построение, реализация) своей учебно-профессиональной деятельности и трансформация образовательного процесса в направлении его (потенциала) усиления, обогащения могли бы привести не только к повышению качества образования, но и впечатлительному росту примеров продуктивной положительной самореализации всех его участников.

Обретение собственной идентичности (личностная, профессиональная, социальная) как итог разрешения молодым человеком ведущего противоречия старшего подросткового и раннего юношеского возраста, сохранение им метафизической уникальности и их продуктивная объективация обеспечиваются воспитанием не растворимой в природе/техносфере субъектности человека. Субъектность, пронизывая все сферы (ипостаси) существования человека (индивидуальная, личностная, индивидуальная, универсальная), связывает, обогащает их, приводя человека за счет наращивания субъектности к уникальному позитивному развитию его сущности («по восходящей» и к построению, реализации им авторской модели существования в мире, к самореализации [9, С. 12]. Теоретико-прикладные исследования, касающиеся феномена «самореализация», отражают самый широкий категориальный диапазон ее изучения, как: цели, ценности, потребности, деятельности, средства, явления, процесса, состояния, свойства, результата, итога [2, 6].

Представляя самореализацию личности в актах «опредмечивания-распремечивания» ею культуры, социального опыта, своей человеческой сущности, можно видеть ее движение к деятельной реализации в наблюдаемых действиях, поступках все новых возможностей своего личностного потенциала, стимулируемых и поддерживаемых новой ведущей деятельностью студента – будущего специалиста и новой социальной ситуацией его развития. Это дает основание рассматривать самореализацию обучающегося как личностно-заданную деятельность, направленную на актуализацию и развитие им личностного потенциала в учебно-профессиональной деятельности и взаимодействии с участниками образовательного процесса, способствующую удовлетворенности саморазвитием и продуктивности становления субъектом жизненного пути.

Возможность самореализации личности, осуществляемой как деятельность в окружающей ее среде, определяется различного рода обстоятельствами – детерминантами, обладающими собственной «зоной» влияния и собственным весом» и необходимыми для развития субъекта, его психики и поведения. Продуктивность самореализации обучающегося не может достигаться стихийно, не организовано, спонтанно и обуславливается влиянием различного рода психолого-педагогических детерминант – условий, факторов, способствующих/препятствующих этому. Факторы, обладая преимущественно субъективным характером, в отличие от условий, характеризуют наличный потенциал будущего специалиста, способны выступить в качестве основных причин, движущих сил его личностно-профессионального развития, соответствующих ему достижений. Значение факторов в развитии и проявлении психического фактически признано многими подходами к объяснению поведения личности на разных этапах ее онтогенеза и с учетом представлений о доминанте внутренних (эндогенных), либо внешних (экзогенных) причин (само)движения психического – биогенетического, социогенетического, персонологического подходов. Очевидно, что многоплановость развития личности, ее субъектного становления обуславливают одновременное воздействие/влияние как внешние, так и внутренние факторы [3, 7, 8].

Допуская наличие многообразия движущих сил, источников самореализации личности; не отставая воздействие одной единственной детерминанты; принимая во внимание действие фактора «случайности и необходимости», в конечном счете возможно их все замкнуть на таком образовании личности как субъектность, задающим «лицо» исследований самореализации личности будущего специалиста на этапе его профессионального становления в вузе. Самореализация как врожденная интенция человека, требует от него определенных характеристик, которые дадут ей искомую меру свободы, личностной автономии, гуманности, творческого самовыражения, удовлетворенности. Как видно, речь идет, в первую очередь, о таком свойстве индивида, как субъектность – возможность индивида утверждать себя в окружающем мире за счет авторства собственной активности (в том числе надситуативной), автономности личности, способности к саморазвитию и проявлению актов самотрансцендентности (В.А. Петровский) [7]. Подтверждение влияния субъектности на самореализацию личности обучающегося мы обнаруживаем в онтологических и функциональных аспектах проявлений ее интегративного показателя – активности. Активность как высшая жизненная способность субъекта (К.А. Абульханова) [1] к деятельному поведению, проявляющаяся в форме личностной инициативы, социально-профессиональной ответственности, способствует поддержанию субъектом жизненно-значимых связей с окружающей средой на уровне саморегуляции процессов реализации своих притязаний в соотношении с их удовлетворенностью. В этом раскрывается суть самореализации личности как субъекта жизнедеятельности (жизненного пути) и ее определенная детерминированность активностью личностью, как одним из «движителей» осуществления деятельности по воплощению своего потенциала (А.В. Петровский) [7].

Объективация активности, фиксируемая в особенностях саморегуляции будущим специалистом/обучающимся процессов познания, общения, взаимодействия и т.п., воплощает в себе реальные акты проявлений самореализации личности обучающегося. Поскольку субъектность в философском плане наделяет ее обладателя внутренней необходимостью своего существования и развития, то в ее понимание учеными включается рассмотрение всей совокупности психологических свойств, качеств, состояний, образований личности: интегратор способностей человека к эффективной деятельности и личностно-профессиональному саморазвитию (А.А. Деркач) [5, С. 35]; неадаптивность, надситуативность, самотрансцендентность (В.А. Петровский) [7]; сознательно действующее лицо (С.Л. Рубинштейн) [8];

внутриличностное качество будущего специалиста, раскрывающее его субъектную позицию, способность конструктивно взаимодействовать с внешней/ внутриличностной средой (В.А. Сластенин) [9, с. 13-14]; способность к осознанному, деятельному отношению к миру и себе, к производству в них взаимообусловленных изменений (Е.Н. Волкова, А.В. Гришина) [4]; и т.п.

Выступая как некоторая генерализованная, интегральная способность индивида, отражающая отношение к себе как деятелю, осуществляющему человеческий способ бытия, субъектность развивается в ходе освоения им различных видов деятельности (включая самореализацию), обеспечивая их более успешное освоение. Если субъектность – это необходимость и одновременно условие, фактор самой социальной – человеческой жизни (А.А. Деркач) [5, С. 45], то все более возрастает интерес ученых к исследованию субъектности человека на разных этапах онтогенеза, все шире становится спектр ее изучения в разных сферах жизнедеятельности, в исследовании форм ее проявления и осуществления.

В качестве рационального аргумента, поддерживающего тезис о факторном влиянии субъектности на самореализацию будущего специалиста в ходе его обучения в вузе можно принять положение системного взгляда на детерминацию психики и поведения: возможность возникновения, существования самореализации как психического явления (образования) определяется различными обстоятельствами (взаимосвязанными детерминантами – внешними, внутренними); функции последних при этом разнообразны, подвижны (то предпосылки, то причины, факторы, то опосредующее звено) и их смена закономерно необходимое условие развития искомого психического образования (самореализации); детерминанты в своей динамике обеспечивают возможность перехода психического образования на новую ступень, этап своего развития [3].

Исследование субъектности будущего специалиста как фактора его самореализации может быть дополнено положениями концепций субъектного становления и развития личности [5, 7, 8]: человек не рождается субъектом и субъектность обретается им в ходе его жизнедеятельности, в процессе интериоризации внешних регуляторов (ценности, нормы, правила) во внутренние регуляторы жизнедеятельности (адекватность характера, силы, объема внешних воздействий уровню субъектности индивида); этот процесс не имеет четких возрастных границ.

Факторное влияние субъектности на полноценность самореализации проявляется в содержании и границах стадий его субъектного становления в соотношении с уровнями самореализации: 1) объектная стадия – обучающийся (его деятельность, поведение) в значительной степени находится под влиянием, воздействием внешних обстоятельств и реализует свой потенциал на исполнительском уровне, руководствуясь принципом полезности и удовлетворяя, в первую очередь, потребности физиологические (в безопасности, защите, стабильности) (малопродуктивный уровень самореализации); 2) объект-субъектная стадия – обучающийся начинает проявлять некоторые субъектные качества (активность, инициатива, самостоятельность) в ответ на внешние воздействия, демонстрируя индивидуально-исполнительский уровень воплощения своего потенциала, реализуя потребности в привязанности, любви (принадлежность определенному сообществу, взаимодействие с ним, корпоративность) (среднепродуктивный уровень самореализации); 3) субъект-объектная стадия – обучающийся способен выполнять функции субъекта (само)образования (жизнедеятельности), стремясь овладеть его внешними и внутренними условиями, и воплощая свои способности, возможности на уровне реализации определенных ролей и норм в социуме для удовлетворения потребностей в признании и высокой оценке окружающих (продуктивный уровень самореализации); 4) собственно субъектная стадия – обучающийся «господствует» над всеми обстоятельствами (внешними и внутренними детерминантами), целенаправленно преобразует действительность и самого себя, находясь уже на уровне смысловознательной и ценностной реализации своего потенциала, удовлетворения потребности в самоактуализации, в раскрытии лучшим образом своих способностей и талантов (высоко продуктивный уровень самореализации) [9, С. 14-15].

Обучающиеся, осознанно представляя и реализуя прохождение собственных стадий субъектного становления, инициируют, стимулируют способность «быть самореализующейся личностью», проходить многоэтапное «раскрытие» самой себя на основе особого типа личностных преобразований, заставляя в своем движении развертываться всю окружающую действительность, прогрессивно преобразовывая ее в соответствии с собственными замыслами. В свою очередь, отмеченное актуализирует проблему целенаправленного становления и развития субъектности будущего специалиста, как фактора, способного также оказывать влияние на ход и результаты его самореализации в предстоящей профессиональной деятельности. К принципам продуктивной педагогической стратегии реализации процесса становления субъектности обучающихся в вузе следует отнести: ориентацию на личностную и профессиональную индивидуальность, на персонализацию образовательного процесса; усиление субъектных потенциалов, обогащение субъектного опыта личности каждого обучающегося; открытость, вариативность, динамичность изменений в содержании, формах и методах профессиональной подготовки; диалогизацию, проблематизацию образовательного процесса (смыслопоисковая дидактика); полисубъектность образовательного процесса, предполагающая активность, инициативу и ответственность всех участников; поэтапное развитие субъектности обучающихся; утверждение принципов плюрализма, инакомыслия, свободного и ответственного выбора в образовательной среде; готовность (психологическая, профессиональная) преподавателя к принятию и реализации субъектно-педагогических стратегий; ориентация обучающихся на личностное и профессиональное жизнетворчество, развитие культуры самопознания, саморазвития, самовоспитания, самореализации в жизнедеятельности (В.А. Сластенин) [9, С. 23].

Выводы. Субъектность обучающегося как будущего специалиста следует рассматривать как сложную интегративную характеристику личности, отражающую высокий уровень развития самосознания, проявляющийся в активности, инициативности, творчестве, ответственности в деятельности и общении и способствующий самоутверждению себя как личности и продуктивному преобразованию самой себя и окружающей действительности.

Стремясь стать «причиной самого себя», рождаясь в качестве субъекта, обучающийся актуализирует «встроенную» в саму природу личности потребность самосовершенствования и самореализации и получает от исполненного: удовлетворенность – ощущение осмысленности сделанного в учебно-профессиональной деятельности, в жизнедеятельности в целом; удовлетворенность ходом и результатами воплощения своих способностей, возможностей на настоящий момент; продуктивность, полезность – ощущение собственной значимости, наполненности жизни смыслом за счет приложения собственных адекватных усилий в достижении успеха в учебно-профессиональной деятельности, взаимодействии с окружающими.

Удовлетворенность и продуктивность выступают общепризнанными в психологической науке критериями самореализации личности, наряду с имеющимися у каждого собственными критериями. Истинная самореализация обучающегося (не исключительно внешнее самовыражение, предъявление себя) детерминирована его личностно-смысловой, функциональной активностью, как специфической способностью субъекта осуществлять свою сущность (С.Л. Рубинштейн), творчески инициируя самоосуществление в жизнедеятельности.

То есть между субъектностью и самореализацией отмечается наличие прямой положительной зависимости: субъектность в свойственных ей актах активности, инициативности, избирательности, ответственности влияет на самореализуемость обучающегося, проявляясь в индикаторах, параметрах масштабности, вариативности, степени

интенсивности его самореализации в учебно-профессиональной деятельности и взаимодействии с окружающими. Самореализация, в свою очередь, выступает деятельностью, результатом которой становится индивидуальное самовыражение обучающегося как личности посредством актуализации собственной активности, в том числе надситуативной, инициативы, самостоятельности, ответственности. Подтверждение теоретически обоснованной идеи о наличии вероятностной (стохастической) зависимости между субъектностью личности и ее самореализацией требует соответствующей эмпирической верификации для установления направления (положительная/отрицательная) и силы (сильная, умеренная, слабая) взаимосвязи между ними. Субъектность не следует рассматривать в качестве единственной детерминанты, способной повлиять на качество/продуктивность самореализации личности, однако ее возможно интерпретировать как наиболее общий психологический фактор, отражающий проблемное и перспективное поле самореализации будущего специалиста уже на этапе его профессионального становления в вузе. При этом не допустима его абсолютизация и необходимо рассмотрение данного фактора исключительно в комплексе с другими факторами.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К.А. / Общие подходы к изучению личности / К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Славская, Е.А. Леванова, Т.В. Пушкарева // Педагогика и психология образования. – 2018. – №4. – С. 178-189
2. Ащеулов, К.А. Специфика профессиональной самореализации современного студента / К.А. Ащеулов, Н.В. Нятина // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2019. – №4 (36). – С. 17-23
3. Веребчан, Н.Н. Системный подход к исследованию индивидуально-психологических детерминант развития перфекционизма студента / Н.В. Веребчан // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2020. – Т. 4. – С. 332-351
4. Волкова, Е.Н. Исследование структуры субъектности в младшем подростковом возрасте с разным уровнем игровой компьютерной зависимости / Е.Н. Волкова, А.В. Гришина // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 1. – С. 69-89
5. Деркач, А.А. Субъектные феномены: акмеологический подход: монография / А.А. Деркач. – М.: Изд-во РАГС, 2010. – 240 с.
6. Коннова, Н.М. Понятие «самореализация личности»: междисциплинарный анализ / Н.М. Коннова // Известия ВГПУ. – 2021. – №8 (161). – С. 13-20
7. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 509 с.
8. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – М.: 1997. – 189 с.
9. Слостенин, В.А. Субъектная педагогика: контуры новой научной теории / В.А. Слостенин // Негосударственное высшее образование: Теория и современные проблемы: сборник научных трудов. – М., 1999. – 213 с.

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой биофизики, информатики и медаппаратуры Абдулгалимов Рамазан Меджидович
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры биофизики, информатики и медаппаратуры, доцент кафедры физики и методики преподавания Касимов Ариф Камалудинович
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» (г. Махачкала);
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры медицинской биологии Абдулгалимова Гурият Нурахмедовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» (г. Махачкала)

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ АКТИВИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Аннотация. Авторы, принимая в расчёт собственный педагогический опыт и результаты анализа современных исследований в соответствующей области, рассматривают ключевые аспекты применения информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ) как действенного средства активизации познавательной активности студентов-медиков. В начале статьи приводятся факторы, обуславливающие необходимость широкого использования подобных технологий в образовательном процессе. Затем демонстрируется их значение для методологического и инструментального обеспечения самостоятельной и совместной творческой деятельности субъектов образовательных отношений. Исследуются возможности цифровых технологий, позволяющие формировать мультимодальное мышление студентов, осваивающих медицинские специальности. Рассматривается их значение в плане рационализации практической подготовки будущих врачей.

Ключевые слова: высшее образование, высшее медицинское образование, информационные технологии в высшем медицинском образовании, студент-медик, преподаватель.

Annotation. The authors, taking into account their own pedagogical experience and the results of the modern researches in the relevant field analysis, consider the key aspects of the information and telecommunication technologies as an effective medical students cognitive activity activating means application. At the article's beginning, the factors that determine the need for the widespread use of such technologies in the educational process are given. Then their importance for methodological and instrumental support of independent and joint educational relations subjects creative activity is demonstrated. The possibilities of digital technologies that allow to form multimodal thinking of students mastering medical specialties are investigated. Their importance in terms of future doctors practical training rationalization is considered.

Key words: higher education, higher medical education, information technology in higher medical education, medical student, teacher.

Введение. Результаты педагогической практики авторов, а равно и научных исследований, проводимых в соответствующей области на протяжении трёх последних десятилетий, дают нам возможность с определённой долей уверенности заявить: многим студентам-медикам свойственны весьма слабые представления о специфике их будущей профессиональной деятельности (В.В. Гриншкун, Ю.Н. Егорова, Г.А. Краснова, А.А. Кузнецов, С.В. Панюкова, И.В. Роберт, Г.И. Саянова). Обучающимся, которых можно отнести к данной, весьма обширной категории, зачастую не присуща мотивация к формированию системы компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности в

будущем. Следовательно, они могут прогуливать занятия и проявлять явно недостаточную активность по ходу реализации различных форм учебной деятельности [9, С. 11-12].

В сложившейся ситуации мы можем констатировать расширение круга задач, которые преподаватель медицинского вуза должен решать в ходе профессионально-педагогической деятельности [6, С. 63]. В их число сегодня входят:

- создание благоприятных для обучения студентов психолого-педагогических условий;
- повышение интереса будущих врачей к изучаемым дисциплинам и их блокам [10, С. 44].

В полной мере реализовать данные функции педагогический работник сможет лишь в том случае, если будет эффективно воздействовать на чувства учащихся и их потребностно-мотивационную сферу [1, С. 10]. Это, в свою очередь, предполагает углубление и расширение интеграции информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ) в учебно-воспитательный процесс (Н.Г. Кондрахина, А.А. Немирич, Н.Е. Южакова, Т.Н. Яшина).

Изложение основного материала статьи. Необходимость широкого использования ИКТ в образовательном пространстве современного медицинского вуза обуславливается следующими факторами:

- специфика реализации трудовой деятельности будущими профессионалами соответствующего профиля [3, С. 197];
- наиболее существенные особенности обучения в ОО рассматриваемого типа (Д.Н. Александров, Д.Б. Милохин, Л.Н. Рубцова, В.В. Сорокин, Е.К. Степкина).

Действительно, в период освоения своей будущей профессии студентам порой приходится усваивать весьма значительные объёмы необходимой информации [1., С. 12]. В целях оптимизации процесса её рецепции следует обратиться к использованию интерактивных методов обучения [9, С. 17].

В ходе же реализации этих, последних, широкие возможности в плане методологического и инструментального обеспечения самостоятельной и совместной творческой деятельности субъектов образовательных отношений присущи ИКТ (Т.Г. Авачева, А.О. Балыкина, Э.Ф. Баринов, Э.А. Кадырова, О.И. Николенко, Т.А. Твердохлеб). Они играют важную роль в следующих аспектах формирования необходимых черт профессионального портрета будущего врача:

- развитие профессионального мышления [10, С. 46];
- формирование системы знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления эффективной коммуникации в ходе учебной, а в дальнейшем – и профессиональной деятельности [6, С. 64];
- складывание ряда важных личностных компетенций основных психических качеств.

Таким образом, углубление и расширение использования информационных и телекоммуникационных технологий в образовательном пространстве медицинского вуза позволяет придать учебно-воспитательному процессу ряд прогрессивных черт (Э.Ф. Баринов, А.В. Владимирский, Л.Н. Рубцова). Перечислим их:

- формирование у лиц, осваивающих образовательные программы медицинских вузов, адекватной самооценки;
- рост их интереса к осуществлению познавательной деятельности [2, С. 17];
- создание условий для их эффективной самореализации в ходе индивидуальной и групповой работы [3, С. 200];
- сокращение числа видов учебной работы, утомляющих учащихся (В.В. Гриншкун, Д. Джонс, Ю.Н. Егорова, Э.А. Кадырова, О.И. Николенко, Т. Фоунс, Г. Эйткен);
- индивидуализация образовательного процесса [11, С. 71];
- развитие творческих способностей студентов-медиков;
- лучшее восприятие и усвоение ими необходимого материала [2, С. 16].

Как видим, грамотное применение ИКТ в образовательном пространстве современного медицинского вуза приводит к лучшему восприятию студентами учебного материала и повышению их самостоятельной поисковой активности [17, С. 1008]. В этой связи они могут быть с успехом использованы, например, для визуализации учебной информации, которая, в свою очередь, будет способствовать активизации внимания учащихся и формированию у них осознанного интереса к изучаемым темам [16, С. 671].

При этом определённые изменения претерпит также роль преподавателя в процессе профессиональной подготовки будущих медиков. Последний сможет эффективнее использовать учебное время. Следовательно, цифровые технологии позволят ему сосредотачивать внимание обучаемых на обсуждении наиболее сложных фрагментов материала (Э. Адеймон, Г. Себриан, Дж. Твист, К. Уитерс).

Далее, использование ИКТ в целях визуализации информации будет способствовать интенсификации развития у студентов-медиков элементов мультимодального мышления [7, С. 61]. В этой связи отметим, что дефиниция «модальность» обычно понимается как характеристики ощущений, отражающих свойства объективной реальности (зрение – цвет, тембр – слух и т.д.). В целях сочетания модальностей восприятия и обработки необходимого материала обучающимися необходимо применять методики, позволяющие представлять информацию в формате, обеспечивающем одновременное использование различных способов презентации данных (Х. Бахарлу, С. Дастамуз, С. Зникина, Д.В. Седых, А.Л. Ширази). Применимые в данном случае информационные и телекоммуникационные технологии могут быть разделены на несколько видов (Табл. 1).

Таблица 1

Виды ИКТ, применимых для формирования мультимодального мышления студентов, осваивающих медицинские специальности в образовательном пространстве отечественных вузов

№ п/п	Критерий	Выделяемые виды
1	Способ взаимодействия между участниками образовательных отношений.	Беседа
		Видеоконференция
		Конференция [12, С. 170-171]
2	Формат предоставления необходимых данных.	Графика (статические или анимированные изображения)
		Видео
		Звук
		Виртуальные объекты [16, С. 666]
		Текст

Говоря о возможностях, предоставляемых цифровыми технологиями для повышения образовательной активности студентов-медиков, нельзя обойти вниманием тот факт, что современные ИКТ позволяют повысить эффективность моделирования различных аспектов их будущей профессиональной деятельности [17, С. 1013]. Смоделированные ситуации

могут с успехом быть реализованными в разнообразных тренировочных упражнениях [12, С. 173]. В данном случае интерактивность, свойственная таким технологиям, позволит широко применять активно-деятельностные формы обучения, в немалой степени способствующие повышению эффективности взаимодействия между участниками образовательного процесса [10, С. 47].

Широкое внедрение информационных и телекоммуникационных технологий в процесс моделирования различных ситуаций с высокой вероятностью будет благоприятствовать ряду прогрессивных изменений в подготовке медицинских работников на ступени ВО. К таковым относятся:

- получение студентами более глубоких знаний благодаря эмоциональной наполненности и осознания возможностей практического применения материала [11, С. 73];
- упрочение связей, существующих между практическими задачами и теоретической подготовкой (Э. Адеймон, А.О. Балыкина, В.В. Вялых, С. Дастамуз, С. Зникина, В.В. Неволина, Е.К. Степкина);
- стимуляция познавательных интересов обучающихся при помощи учебного материала, характеризующегося новизной и существенной практической значимостью, при этом важную роль играет оперативность используемых средств обучения;
- эмоциональная мотивация учащихся к осуществлению активной учебной деятельности [4, С. 306];
- углубление индивидуализации обучения благодаря предоставлению будущим врачам возможностей для выбора темпа обучения и объёма учебного материала, а также разделения учебных задач по уровням сложности (А.О. Балыкина, Л.И. Божович, В.В. Вялых);
- активизация самостоятельной работы студентов, обусловленная широкими возможностями для последовательной или выборочной проработки теоретического материала, а равно и закрепления его через использование практических упражнений и заданий [8, С. 68];
- формирование информационной культуры студентов-медиков;
- интенсификация развития их познавательных интересов и способностей посредством использования дополнительного материала, включающего творческие задания и задания повышенной сложности;
- усиление наглядности обучения, достигаемое благодаря реалистичности изображения условий осуществления обучающимися их будущей профессиональной деятельности, возможности проникновения в суть изучаемых явлений и процессов, их рассмотрения в развитии, динамике, богатстве изобразительных средств [13, С. 90];
- расширение возможностей для реализации междисциплинарного подхода [12, С. 172];
- интенсификация учебно-воспитательного процесса, могущая быть достигнутой на всех уровнях [11, С. 72];
- раскрытие творческого потенциала обучающихся;
- совершенствование их знаний, умений и навыков, способствующих эффективной коммуникативной деятельности;
- ускорение темпов изучения и запоминания учебного материала [9, С. 19].

Как видим, расширение использования информационных технологий в пространстве организаций высшего медицинского образования предоставляет широкие возможности для развития системы профессиональных и личностных компетенций студентов в условиях, максимально приближенных к реальной практике [15, С. 56]. Другими словами, дальнейшая их интеграция в учебный процесс будет способствовать более интенсивному формированию системы профессиональных и надпрофессиональных навыков, которые непременно понадобятся будущим медикам в условиях современного общества с его непредсказуемой динамикой [14, С. 77].

Ещё одно важное направление внедрения ИКТ в образовательное пространство медицинского вуза, которое необходимо рассмотреть в рамках настоящей статьи, – стимулирование студентов к использованию мультимедийных технологий в процессе подготовки проектов по различным учебным дисциплинам [5, С. 54]. Интенсификация активности субъектов образовательных отношений, реализуемой в данном направлении, с определённой вероятностью будет способствовать достижению следующих результатов:

- развитие у обучающихся системы знаний, умений навыков, позволяющих эффективно пользоваться информационными ресурсами в их будущей практике [14, С. 78];
- лучшее понимание лицами, осваивающими образовательные программы медицинских вузов, важности освоения той или иной академической дисциплины для успешной реализации профессиональных обязанностей в будущем;
- сочетание стандартизации образовательных технологий с одной стороны, их гибкости и адаптации к уровню студенческой группы – с другой;
- формирование электронной образовательной среды, действия субъектов которой нацелены, прежде всего, на формирование практических навыков учащихся [13, С. 88];
- повышение ответственности будущих медиков за собственную академическую успеваемость (В.В. Гриншкун, С.Г. Дышленко, И.В. Роберт, Г.И. Саянова).

Рассмотрев возможности информационных технологий как средства интенсификации образовательного процесса, реализуемого в отечественных медицинских вузах, отметим, что в ходе обучения с их широким использованием приемлемыми являются два инновационных метода обучения (Табл. 2).

Таблица 2

Методы обучения студентов-медиков, реализация которых подразумевает широкое использование информационных и телекоммуникационных технологий

№ п/п	Наименование	Описание
1	Метод конкретных ситуаций	Предоставляет участникам образовательных отношений широкие возможности для приближения обучения к реальной профессиональной деятельности.
2	Метод иллюстраций	Подразумевает широкое использование мультимедийных технологий с целью иллюстрации примеров из клинической практики [8, С. 68].

Теперь необходимо подвести итоги исследования.

Выводы. Таким образом, ИКТ играют важную роль в следующих аспектах формирования необходимых черт профессионального портрета будущего врача: развитие профессионального мышления; формирование системы знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления эффективной коммуникации в ходе учебной, а в дальнейшем – и профессиональной деятельности; складывание ряда важных личностных компетенций основных психических качеств.

Соответственно, углубление и расширение использования подобных технологий в образовательном пространстве медицинского вуза позволяет придать учебно-воспитательному процессу ряд прогрессивных характеристик. К ним относятся: формирование у лиц, осваивающих образовательные программы медицинских вузов, адекватной самооценки; рост их интереса к осуществлению познавательной деятельности; создание условий для их эффективной самореализации в ходе индивидуальной и групповой работы; сокращение числа видов учебной работы, утомляющих учащихся; индивидуализация образовательного процесса; развитие творческих способностей студентов-медиков; лучшее восприятие и усвоение ими необходимого материала.

Кроме того, использование ИКТ в целях визуализации информации будет способствовать интенсификации развития у студентов-медиков элементов мультимодального мышления. В данном случае следует применять методики, позволяющие представлять информацию в формате, обеспечивающем одновременное использование различных способов презентации данных.

Современные ИКТ также позволяют повысить эффективность моделирования различных аспектов их будущей профессиональной деятельности. Смоделированные ситуации могут с успехом быть реализованными в разнообразных тренировочных упражнениях.

Важным направлением внедрения цифровых технологий в образовательное пространство медицинского вуза также является стимулирование студентов к использованию мультимедийных технологий в процессе подготовки проектов по различным учебным дисциплинам. Интенсификация активности субъектов образовательных отношений, реализуемой в данном направлении, с определённой вероятностью будет способствовать достижению ряда положительных результатов.

Литература:

1. Архипова, Н.А. Роль информационных технологий интерактивного обучения в организации самостоятельной работы по математике / Н.А. Архипова, Н.Н. Евдокимова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2019. – Т. 21. – № 64. – С. 10-13
2. Вазинге, О.С. Потенциал сетевой коммуникации в социокультурном воспитании / О.С. Вазинге // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 3(100). – С. 16-18
3. Виноградова, Е.Н. В поисках золотой середины: дистанционное обучение онлайн и офлайн / Е.Н. Виноградова, Л.П. Клобукова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2018. – № 2. – С. 195-209
4. Желвакович, С.С. К вопросу о формировании у курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России комплексной мотивации учебной и профессионально-служебной деятельности / С.С. Желвакович // Вестник экономической безопасности. – 2021. – № 5. – С. 304-309
5. Информационные и коммуникационные технологии в медицинском образовании / И.В. Запесоцкая, А.А. Кузнецова, Л.А. Моргун, А.В. Данилова // Медицинское образование и профессиональное развитие. – 2019. – Т. 10. – № 4. – С. 52-61
6. Козырь, З.О. Педагогическая модель реализации воспитательного потенциала в процессе дистанционного обучения курсантов колледжа / З.О. Козырь // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4(95). – С. 62-65
7. Молчанова, И.И. Проектно-цифровая деятельность как средство формирования цифровой компетентности студентов гуманитарных специальностей / И.И. Молчанова, С.А. Макушкин, Н.А. Серикова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 1(98). – С. 59-62
8. Науменко, М.В. Особенности учебной мотивации подростков, получающих дополнительные образовательные услуги / М.В. Науменко, Е.А. Воронина // Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 10(200). – С. 64-71
9. Падерин, В.Н. Использование мультимедийных технологий в обучении студентов вузов / В.Н. Падерин // Управление экономическими системами: электронный научный журнал. – 2016. – № 5(87). – С. 9-23
10. Пазухина, С.В. Типы адаптации студентов к условиям обучения в цифровой среде / С.В. Пазухина // Гуманитарные науки. – 2020. – № 4. – С. 41-47
11. Ростовцева, П.П. Информационные и коммуникационные технологии в иноязычной подготовке / П.П. Ростовцева // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 4(101). – С. 71-73
12. Савельева, И.В. Перспективы применения мультимодального анализа учебного дискурса для исследования педагогической интеракции в вузе / И.В. Савельева // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 5(78). – С. 170-173
13. Совершенствование саморегуляции и самореализации обучающихся с учётом их индивидуального психовегетативного статуса / Э.М. Казин, Н.П. Абаскалова, Л.В. Арлашева [и др.] // Физиологические и психофизиологические особенности организма в онтогенезе: материалы Всероссийской научной конференции, посвящённой 100-летию со дня рождения профессора Ларисы Константиновны Великановой. – Новосибирск: НГПУ, 2021. – С. 85-94
14. Содикова, Г.Ш. Информационные технологии в образовании / Г.Ш. Содикова // Вопросы науки и образования. – 2018. – № 8(133). – С. 76-78
15. Черемисина, М.И. Использование информационных технологий в образовании / М.И. Черемисина // Мир науки, культуры, образования. – № 5(78). – 2019. – С. 56-58
16. Digital competence – an emergent boundary concept for policy and educational research / L. Ploomaki, S. Paavola, M. Lakkala, A. Kantosalo // Education and Information Technologies. – 2016. – Vol. 21. – Pp. 655-679
17. Pettersson, F. On the issues of digital competence in educational contexts – a review of literature / F. Pettersson // Education and Information Technologies. – 2018. – Vol. 23(3). – Pp. 1005-1021

УДК 378

аспирант кафедры общей педагогики и образовательных технологий Абдуллаев Руслан Пашаевич

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогических практик и сервисных индустрий Давыдова Людмила Николаевна

Федеральное Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Астраханский государственный университет имени В.Н. Татищева» (г. Астрахань);

доктор педагогических наук, профессор Хазова Снежана Александровна

Федеральное Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КО ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С МОЛОДЕЖНЫМИ ВОЛОНТЁРСКИМИ ОБЪЕДИНЕНИЯМИ В ПРОЦЕССЕ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье представлены основные аспекты гражданского воспитания учащихся во взаимодействии образовательной организации и молодежного объединения. Показано, что, образовательная организация и молодежное общественное объединение выполняют важную роль в гражданском воспитании, а от готовности педагога к взаимодействию этих социальных институтов зависят результаты воспитательной работы. Целью написания статьи является выявление особенностей готовности педагогов общеобразовательных организаций к осуществлению взаимодействия с молодежными объединениями в процессе гражданского воспитания учащихся. Анализ теоретических исследований по заявленной теме и нормативных документов осуществления гражданского воспитания учащихся показал, что гражданское воспитание осуществляется во взаимодействии различных социальных институтов через приобретение специальных знаний, опыта гражданских действий, создание условий для развития гражданских инициатив. В работе представлены результаты опроса педагогов об их готовности ко взаимодействию с молодежными объединениями. Установлено, что педагоги не в полной мере осознают цели и содержание такого взаимодействия. Мотивы взаимодействия носят разный характер, а освоение процессуально-деятельностных компонентов не в полной мере отражает потенциал взаимодействия в вопросах гражданского воспитания.

Ключевые слова: гражданское воспитание, молодежные общественные объединения, образовательная организация, взаимодействие педагогов и молодежных общественных объединений, готовность к взаимодействию, компоненты готовности.

Annotation. The article presents the main aspects of civic education of students in the interaction of an educational organization and a youth association. It is shown that an educational organization and a youth public association play an important role in civic education, and the results of educational work depend on the teacher's readiness to interact with these social institutions. The purpose of writing this article is to identify the characteristics of the readiness of teachers of general education organizations to interact with youth associations in the process of civic education of students. An analysis of theoretical research on the stated topic and regulatory documents for the implementation of civic education for students showed that civic education is carried out in the interaction of various social institutions through the acquisition of special knowledge, experience of civic actions, and the creation of conditions for the development of civic initiatives. The paper presents the results of a survey of teachers about their readiness to interact with youth associations. It has been established that teachers are not fully aware of the goals and content of such interaction. The motives for interaction are of a different nature, and the development of procedural and activity components does not fully reflect the potential of interaction in matters of civic education.

Key words: civic education, youth public associations, educational organization, interaction between teachers and youth public associations, readiness for interaction, components of readiness.

Введение. В научно-педагогической литературе последних пяти лет большое внимание уделяется поиску средств и форм, технологических алгоритмов работы образовательной организации с молодежью, обеспечивающих формирование у учащихся гражданских качеств [1; 4 и др.]. В то же время педагогических решений, которые могут решить вопросы гражданского воспитания на необходимом для общества уровне, не найдено.

Образовательные организации как во внутрикорпоративном взаимодействии участников образовательного процесса, так и во внешнем взаимодействии с социальными институтами, декларируют совместную работу с «общественными объединениями», «студенческими объединениями», «объединениями школьников», «органами ученического (студенческого) самоуправления». Многообразие структур, создающихся молодежными сообществами, связано с разнообразием факторов структуры и функций: возраста их участников; интересов и целей; степени самостоятельности, социально-педагогической и психолого-педагогической поддержки; вовлеченности объединения в образовательные, социальные и культурные процессы; численности объединения; постоянства или сменности состава; содержания деятельности и др.

В такой ситуации для образовательной организации, реализующей взаимодействие с молодежными объединениями, возникает необходимость определить наиболее целесообразные формы взаимодействия и наиболее перспективные для этого виды молодежных объединений. Кроме того, готовность педагогов к организации и реализации гражданского воспитания во взаимодействии с молодежной общественной организацией во многом определяет продуктивность как взаимодействия, так и воспитательного процесса [5; 6].

Целью статьи является выявление особенностей готовности педагогов общеобразовательных организаций к осуществлению взаимодействия с молодежными объединениями в процессе гражданского воспитания учащихся.

Изложение основного материала статьи. Гражданское воспитание рассматривается в отечественной педагогике в качестве относительно самостоятельной области нравственного воспитания. При этом гражданское воспитание реализуется образовательной организацией, главным образом, во внеурочной работе, средствами дополнительного образования, в работе общественных объединений [1; 4; 5]. По этой причине роль молодежных общественных организаций становится одной из центральных. В то же время возникает ряд организационно-педагогических расхождений в работе педагогов и общественных организаций. Рассмотрим их.

На педагогов возлагается профессиональная обязанность осуществлять гражданское воспитание учащихся. Так, Письмо Министерства просвещения РФ от 18 июля 2022 г. N АБ-1951/06 «Об актуализации примерной рабочей программы воспитания» [3] дает пояснение, о содержании и целях гражданского воспитания. В документе обозначен продукт

гражданского воспитания (гражданская идентичность, принадлежность к общности граждан страны) и показаны его отличительные черты (уважение к правам свободам, обязанностям, проявлении правовой и политической культуры). В исследованиях Л.Р. Саитовой [5] обосновано, что именно система образования должна формировать в сознании подрастающего поколения гражданско-патриотические ценности, социально-этические нормы поведения, основанные на национальных и общечеловеческих идеалах. Для достижения этих целей, по мнению автора, в образовании необходимо:

– вооружить обучающихся знаниями основ русской и мировой культуры, сформировать мотивацию к культурному саморазвитию;

- развить у учащихся историческую память, патриотические, гражданские и нравственные чувства;
- сформировать национальное самосознание;
- заложить патриотические основы мировосприятия;
- способствовать формированию толерантности.

Нужно признать, что данный перечень отражает только необходимые результаты гражданского воспитания, а именно когнитивные и эмоционально-ценностные компоненты. В отсутствии деятельностной составляющей гражданственности перечисленные свойства рискуют быть только произносимыми лозунгами. Следует отметить, что в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (далее – Стратегии) гражданское воспитание обозначено как одно из приоритетных в системе воспитательной работы [6]. Согласно Стратегии, гражданское воспитание аккумулирует в себе:

– создание условий формирования активной гражданской позиции, гражданской ответственности, основанной на традиционных культурных, духовных и нравственных ценностях российского общества;

- развитие культуры межнационального общения;
- формирования интернационализма, дружбы, равенства, взаимопомощи народов;
- проявления уважительного отношения к национальному достоинству людей, их чувствам, религиозным убеждениям;
- развития правовой и политической культуры, расширения участия в принятии решений в социальных взаимодействиях, в различных формах самоорганизации, самоуправления, общественно значимой деятельности;
- развитие ответственности, коллективизма и социальной солидарности в детской среде;
- формирование стабильной системы нравственных и смысловых установок личности, позволяющих противостоять идеологии экстремизма, национализма, ксенофобии, коррупции, дискриминации по социальным, религиозным, расовым, национальным признакам и другим негативным социальным явлениям;

– программ воспитания, способствующих правовой, социальной и культурной адаптации детей.

Первые четыре направления работы могут быть охарактеризованы, как работа по формированию культуры межэтнических отношений. Следующее за ним два направления – обеспечивают активность в социальных взаимоотношениях (самоорганизация, самоуправление). Для нашего общества, столкнувшегося с рисками экстремизма и терроризма в течение последних 10-15 лет, возрастает актуальность педагогической работы по их профилактике. Вместе с тем, в представленном перечне в явном дефиците находятся механизмы реализации гражданского воспитания. Это обстоятельство мы объясняем, такой интенсивностью социальных изменений, в которых теоретическое осмысление и методические разработки не успевают реализовать в полной мере социальные запросы на воспитание.

Обращение к педагогическому ресурсу молодежных общественных объединений в отечественной ретроспективе многократно помогало реализовать задачи гражданского воспитания подрастающего поколения. Как отмечает Б.Р. Рахматулина [4], особенно данный аспект гражданского воспитания может быть реализован в волонтерских молодежных объединениях. В настоящее время, при обилии разных по целям, содержанию, формам работы молодежных объединений, теоретически возможно большинству старшеклассников предложить привлекательные для них и значимые для общества, а также процесса гражданского воспитания, площадки для обогащения социального опыта и гражданской активности.

Молодежное общественное объединение, в соответствии с нормативно-правовой базой Российской Федерации, представляет собой частный случай общественного объединения – объединение граждан [2], которое формирует выборные органы для организации и осуществления своей деятельности [7].

В то же время молодежное общественное объединение, хотя, как правило, ставит задачи привлечение новых участников и их гражданское воспитание, тем не менее, в осуществлении воспитательной работе сталкивается с рядом затруднений. В частности, руководители и лидеры молодежных общественных объединений сосредоточены на получении социального эффекта, видимого результата работы объединения. Вопросы диагностики личности молодого человека, целенаправленная работа с его знаниями и ценностно-мотивационными установками не занимает центрального места в работе. Планирование работы молодежного объединения преимущественно связано с высказанными гражданскими инициативами, а не со стимулированием социальной активности каждого [1]. Иными словами, реализация продуктивного гражданского воспитания молодежи требует организации систематического взаимодействия образовательной организации и молодежного общественного объединения.

Для оценки готовности педагогов к такой работе были проведены диагностические обследования педагогов городских школ. В качестве критериев готовности педагогов ко взаимодействию были избраны когнитивный (наличие знаний о целях, содержании и формах взаимодействия), мотивационные (какие мотивы педагог рассматривает в качестве стимулов к организации взаимодействия), процессуально-деятельностный (какие конкретно действия предпринимаются для организации взаимодействия), рефлексивный (как отслеживается продуктивность взаимодействия и какие планируются действия по развитию взаимодействия). Были проведены опросы 132 педагогов общеобразовательных школ (из них 14 – представители администрации образовательной организации).

На вопрос о наличии взаимодействия с молодежными общественными объединениями все педагоги дали положительный ответ. Учителя отмечали, что взаимодействие с общественными объединениями они считают одним из самых эффективных и самых очевидных механизмов гражданского воспитания юношества. Педагогов привлекает в данном взаимодействии то, что у молодежных объединений существует последовательный план гражданских акций. Молодежные объединения активно взаимодействуют с администрацией муниципалитетов, общественными объединениями взрослых, ресурсными центрами, партиями, руководителями различных предприятий. Это создает благоприятные условия для вовлечения юношества в реально значимые социальные действия. Из 132 педагогов 28 (21,21% от общего числа) отметили, что в ситуации постоянного взаимодействия школы и объединения учащиеся получили возможность проявить свои лидерские качества.

На вопрос о целях взаимодействия с молодежным общественным объединением большинство педагогов (81 человек – 61,36%) указывали «гражданское воспитание» и «выполнение социально-полезной деятельности». Только 13 человек (9,85%) могли дать развернутый ответ о целях взаимодействия – развитие социального опыта, обогащение гражданских знаний, освоение гражданского поведения и др.

34 педагога (25,76%) развернуто описывают содержание работы старшекласников в молодежном объединении, могут указать, что делали в прошлом году, что планируется в ближайшем полугоду, знают, с какими предложениями выступали школьники, какие предложения были приняты и т.п. Основная часть педагогов (более половины опрошенных) предпочитает организовывать работу школьников преимущественно по запросу общественной организации (что-либо сделать, принять участие в акции, выполнить задание и др.). Для того, чтобы минимально отвлекать старшекласников от обучения организовывают участие в социально-полезной деятельности на основе чередования участников.

Таким образом, отличительной чертой взаимодействия педагогов с молодежными общественными объединениями являются прагматические установки: упростить свои обязанности по планированию, организации и воспитания и следовать за планами и программой работы объединения.

Мотивы взаимодействия педагогов с молодежными общественными объединениями можно условно назвать внутренними (собственными) и внешними (предложенные руководством школы или муниципалитета и принятые педагогом в качестве руководства к своей работе). Нужно признать, что педагогам было трудно различить происхождение мотива. В преобладающем большинстве (96 из 132 педагогов) учителя сами высказали желание осуществлять гражданское воспитание школьников вместе с объединением или охотно приняли соответствующее предложение.

В молодежном объединении педагоги видят союзника, помощника, партнера с готовыми кейсами заданий и материалов к работе. По мнению учителей это может значительно облегчить их работу и дать положительный воспитательный эффект одновременно (84 педагога – 63,6%) Самой многочисленной группой были учителя, которые осознают значимость молодежных объединений и понимают их роль в гражданском воспитании (90,9% педагогов). Самой малочисленной (9,1% педагогов) выполняют совместную работу с молодежными объединениями по гражданскому воспитанию школьников в силу того, что так рекомендовано руководством.

На вопросы о том, какие действия педагоги предпринимают для организации взаимодействия с молодежными объединениями, были получены несколько групп ответов. Первую группу составляют педагоги (48 человек – 36,36%), которые считают, что в молодежном объединении все необходимые действия уже предусмотрены и роль учителя сводится к тому, чтобы учащихся организовано «подключить» к спланированной работе. Учителя готовы присутствовать на значительной части встреч с лидерами молодежного волонтерского объединения, помогать организовать тех или иные действия или акции, но сами не проявляют ни интереса, ни инициативы.

Вторую группу составляют педагоги, которые самостоятельно мотивировали учащихся ко взаимодействию с молодежными волонтерскими объединениями, самостоятельно провели предварительные встречи с лидерами, помогали учащимся определиться со своей ролью и степенью участия в объединении. Эти учителя охотно участвуют во всех встречах, дают советы, делятся своим опытом (в том числе и из своего детства). Не смотря на малочисленность группы (28 человек – 21,21%) педагоги этой группы играют большую роль во взаимодействии. Так они отмечают, что многие формы гражданской активности являются прямым продолжением традиций гражданского поведения молодежи нашей страны в разные годы. По мнению педагогов, преемственность и развитие традиций гражданственности являются важной частью жизни общества, положительно влияют на самоотношение старшекласников к себе и на их гражданскую активность.

Третья, самая многочисленная группа (56 человек – 42,42%) интересуется гражданскими действиями школьников, которые те осваивают во взаимодействии с молодежными объединениями, но сами педагоги затрудняются предпринимать активные действия, не считают нужным корректировать планирование или степень участия. Эту группу отличает неопределенность в отношении собственной потребности развивать взаимодействие. С одной стороны, они позитивно относятся к гражданскому воспитанию школьников с участием молодежных объединений. С другой стороны, дополнительные усилия на фоне относительного формального благополучия в воспитательной работе педагоги предпринимать не стремятся.

Выводы. Таким образом, в отношении процессуально-деятельностного критерия готовности педагогов ко взаимодействию с молодежными общественными объединениями можно утверждать, что большинство избирает следование существующим программам и планам работы и оказание помощи в организации встреч лидеров объединения и учащихся.

Выводы о готовности педагогов к взаимодействию с молодежными общественными объединениями в процессе гражданского воспитания могут быть определены следующим образом. Успешность гражданского воспитания старшекласников во многом определяется качеством взаимодействия школы и общественных объединений как социальных институтов. Каждый из этих институтов вносит вклад, которой невозможно заменить другим. Образовательная организация призвана осуществлять гражданское воспитание на научно-педагогической основе, а молодежное общественное объединение создает условия для формирования опыта гражданской активности и развития молодежных гражданских инициатив.

Установлено, что педагоги не в полной мере могут использовать взаимодействие с молодежными объединениями в силу того, что цели и мотивы взаимодействия нередко воспринимаются ими как возможность редуцировать некоторые функции и приобрести помощников в работе в виде лидеров молодежных объединений. Кроме того, педагоги не всегда знают полностью педагогический потенциал объединений и не всегда могут определить содержание, формы и конкретные действия такого взаимодействия.

С учетом высокого запроса социума на совершенствование гражданского воспитания молодежи необходимо обеспечить готовность педагогов к данному направлению работы.

Литература:

1. Гревцева, Г.Я. Гражданское воспитание детей и подростков в учреждениях социальной сферы / Г.Я. Гревцева, Т.П. Скребцова. – Челябинск, 2021. – 243 с.
2. Конституция Российской Федерации. – URL: [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.constitution.ru/10003000/10003000-4.htm> (Дата обращения: 05.08.2023)
3. Письмо Министерства просвещения РФ от 18 июля 2022 г. N АБ-1951/06 «Об актуализации примерной рабочей программы воспитания». – URL: [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://43edu.ru/upload/iblock/d06/2fum5a1876yh55r9vbaxkf50jc8275x4/pismo-Minprosveshcheniya-Rossii.pdf> (дата обращения: 09.08.2023)
4. Рахматулина, Б.Р. Модель процесса формирования гражданственности подростков в добровольческой (волонтерской) трудовой бригаде / Б.Р. Рахматулина // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2017. – Вып. 1. – С. 69-74
5. Саитова, Л.Р. Школа как центр гражданско-правового образования / Л.Р. Саитова // Гуманистическое наследие в культуре и образовании: материалы X Международной научно-практической конференции 10 декабря 2015 г. – Уфа: Издательство БГПУ, 2015. – 332 с.
6. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. – URL: [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 10.08.2023)

7. Федеральный закон № 82-ФЗ от 19.05.1995 г. «Об общественных объединениях». – URL: [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_6693/eeb3c618a1f52e25c73bf385355cc9f9c1fa2cbc/ (Дата обращения: 20.08.2023)

Педагогика

УДК 372.893

кандидат педагогических наук, доцент Аксенова Любовь Николаевна
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

К ВОПРОСУ О СИНХРОНИЗАЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ

Аннотация. Одной из задач обучения истории в современной школе, в соответствии с нормативными документами, является изучение региональной истории. Недостаточное количество часов на изучение учебного предмета поднимает вопрос о синхронизации отечественной и региональной истории. Поиск путей и методов синхронизации истории нашел отражение в немногочисленной методической литературе. Разные варианты изучения региональной истории в школе ставят на повестку дня исследование их в зависимости от цели и содержания. В статье рассматриваются некоторые варианты возможной синхронизации отечественной и региональной истории. Синхронизация курсов может осуществляться не только по содержанию, но и формированию у обучающихся учебных действий. Значительная роль в синхронизации курсов истории отводится проектной деятельности. Синхронизация курсов истории может осуществляться и во внеурочной деятельности. Отмечаются варианты решения вопроса, связанные с оказанием методической помощи учителю истории. Отсутствие ресурсов, в которых было бы возможно быстро и удобно подобрать необходимый исторический материал, является существенным затруднением в преподавании истории регионов и синхронизации с курсом отечественной истории.

Ключевые слова: отечественная история, региональная история, синхронизация, обучающиеся, цели, методические приемы, формы, урок, внеурочная деятельность.

Annotation. One of the tasks of teaching history in a modern school, in accordance with regulatory documents, is the study of regional history. The insufficient number of hours for studying a subject raises the question of the synchronization of national and regional history. The search for ways and methods of synchronizing history is reflected in the few methodological literature. Different options for studying regional history at school put on the agenda the study of them, depending on the purpose and content. The article discusses some options for the possible synchronization of national and regional history. Synchronization of courses can be carried out not only in terms of content, but also in the formation of learning activities among students. A significant role in the synchronization of history courses is assigned to project activities. Synchronization of history courses can also be carried out in extracurricular activities. Options for resolving the issue related to the provision of methodological assistance to a history teacher are noted. The lack of resources in which it would be possible to quickly and conveniently select the necessary historical material is a significant difficulty in teaching the history of the regions and synchronizing with the course of national history.

Key words: national history, regional history, synchronization, students, goals, teaching methods, forms, lesson, extracurricular activities.

Введение. Современной тенденцией образовательной политики страны является изучение региональных исторических особенностей народов России, стремление побуждать обучающихся к изучению исторического и социального наследия страны, а также формирование у учащихся патриотизма, здорового осознания своей социальной и национальной идентичности и понимания истории всего государства как истории его отдельных территорий.

Для достижения поставленных государством задач школам необходимо использовать материалы региональной истории в курсе истории России, а включение такого материала, выступающего в роли вспомогательного на основных уроках, требует очень грамотной синхронизации.

С появлением обновленного Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) в 2021 году перед учителями, преподающими учебный предмет «История», встал ряд проблем, которые требуют тщательного научного и практического исследования. Среди них не новая, но насущная проблема – изучение региональной истории.

Изучение региональной истории в контексте истории России является необходимой составляющей развития многонационального государства, личности, идентификации обучающихся. В соответствующих документах четко говорится о том, что «...Для каждого из регионов России должен быть сформирован перечень «сквозных» исторических сюжетов, основанных на балансе между историей государства, общества и отдельных людей, между политической, социальной и культурной историей, между историей национальной, мировой и локальной» [1].

В «Концепции преподавания курса «История России» в образовательных организациях РФ, реализующих основные общеобразовательные программы» (Концепция) выделена одна из методологических основ курса, то есть отечественная история представляется в виде сочетания истории Российского государства и населяющих его народов, истории регионов и локальной истории (истории родного села, города) [1].

Методистам и учителям по истории необходимо решить задачу не только отбора содержания курса региональной, локальной истории, но и синхронизации всех курсов, создания и систематизации средств обучения.

Изложение основного материала статьи. Вопрос о том, какое место и роль должна играть региональная история в системе исторического образования страны рассматривался неоднократно. Анализ публикаций, обобщение опыта преподавания свидетельствует о разном подходе к изучению региональной истории в школе.

В некоторых субъектах РФ – это были курсы, которые изучались параллельно основному курсу истории, в других, становились частью содержания отдельных тем. По мнению некоторых исследователей, трудности включения региональной истории в школьный образовательный процесс после принятия стандартов второго поколения, Концепции преподавания истории связаны с несогласованностью нормативно-концептуальных актов федерального уровня и региональных документов [3].

На современном этапе сохранилось три варианта преподавания региональной истории в школе. Первый – изучение отдельных курсов по истории региона, например, История Курской области, История и культура Горного Алтая, Истории Татарстана, История Сибири и др. Другой вариант – использование регионального материала в соответствии с корректировкой тематического планирования в курсе отечественной истории для конкретизации и выявления общего и особенного в развитии регионов. Возможно – это будет выделение в тематическом планировании, а затем проведение специального урока по истории региона того или иного периода. В соответствии с Федеральной рабочей программой по истории в конце каждого большого раздела или курса выделена тема «Наш край...» в соответствующий период. Далее в

программе дана сноска о том, что материал по истории своего края привлекается при рассмотрении ключевых событий и процессов отечественной истории» [5].

Однако не во всех регионах для учителей и обучающихся есть учебники по региональной истории. Так, учебник «История Московской области» Сухова В.В. [4] был выпущен в 2005 году и на сегодняшний день является чуть ли не единственным учебником в данном направлении. Он предназначен для формирования у учащихся знаний по истории области и развития умения работать с исторической информацией. Учебник создан с использованием элементов развивающего обучения. В текст параграфов включён документальный, иллюстративный и условно-графический материал. Присутствуют разнообразные задания, которые рассчитаны на то, чтобы помочь ученикам усвоить информацию и развивать логическое мышление.

В связи с этим, для учителя может быть проблемой трудность подбора тем, событий и явлений для синхронизации с курсом истории России. При выборе темы учитель должен руководствоваться её доступностью для понимания учащимися, её воспитательной и познавательной ценностью, а также наличием исторического материала по данной теме. Краеведческие материалы не всегда могут быть доступны для свободного использования в школах, особенно это может касаться небольших населённых пунктов.

Значительно упростить работу по преподаванию регионального компонента в школах и поиску материалов для демонстрации ученикам, по мнению педагогов, могли бы электронные ресурсы, направленные на хранение и классификацию в хронологическом и иных порядках исторических материалов для каждого региона. Однако на сегодняшний день не существует подобных официальных источников. Учителя вынуждены самостоятельно искать необходимые материалы, а вместе с этим подвергать их анализу, проверять первоисточник и подлинность предоставленного им материала.

Большое количество материалов региональной истории г.Орехово-Зуево доступно учителю только в электронно-цифровом виде (фотографии, архивы газет, различная статистика и др.), так что использование ИКТ на уроках становится неотъемлемой частью учебного процесса. Стоит отметить, что именно современные компьютерные технологии и многообразие программного обеспечения дадут возможность наиболее полноценно и наглядно провести параллель между историей региона и историей страны, тем самым синхронизировав курсы и обеспечив максимальное усвоение материала учащимися.

Несомненно, это требует не только грамотного подхода со стороны преподавателя, но и огромного количества времени. В современных условиях возрастающей нагрузки работы в школе и при необходимости готовить уроки по основному материалу курса, у учителей далеко не всегда может найтись на это время и, как следствие, мотивация. Это может привести к низкой эффективности, бессмысленности или даже негативным последствиям преподавания регионального компонента, когда ученики окажутся перегружены информацией, не усвоят её и не проявят любознательности и заинтересованности. Изучение региональной истории требует такого же разнообразия средств обучения, какое присутствует в методике преподавания основных курсов.

Именно поэтому отсутствие ресурсов, в которых было бы возможно быстро и удобной подобрать необходимый исторический материал, является существенным затруднением в преподавании истории регионов в основной школе.

Содержание региональной истории нужно рассматривать как часть содержания и процесса общего исторического образования. Необходимо обращать внимание не только на общее в развитии страны, факты, подтверждающие общие тенденции исторического процесса, но и на особенности истории и культуры региона.

В соответствии с рекомендациями в отборе содержания региональной истории необходимо учитывать следующие условия: соответствие целям изучения темы, раздела, актуализация, локализация, практической значимости. Значение актуализации учителя видят в «отборе социально-экономических, политических и культурологических материалов, значимых для показа современного развития региона и субрегиона». Механизм локализации, по их мнению, основан на вычленинии материалов, раскрывающих связь глобального и регионального, общедоказательного и регионального, регионального и субрегионального. Авторами составлен методический конструктор преподавания региональной и локальной истории в курсе истории России (6 класс) [6].

Например, при изучении темы «Индустриализация и урбанизация в России» в тематическое планирование и содержание урока могут быть включены данные из отчёта фабричного инспектора Пескова П.А. «Фабричный быт Владимирской губернии» о развитии промышленных предприятий Морозовых. Подтверждением использования труда подростков на этих же предприятиях является содержание отчета инспектора Янжула И.И. о фабричном быте Московской губернии (Отчёт за 1882-1883 гг.).

Перед учителем возникает задача отбора фактического материала региональной истории, который бы представлял ее систематически, а не отрывочно, как отдельные факты, которые не позволяют рассматривать причинно-следственные связи между событиями, выявлять общее и особенное в развитии страны и регионов.

Вариантом проектирования изучения региональной истории может стать и синхронизация курсов истории России и региона, включение в содержание тем по истории страны событий региональной истории.

Помимо распределения времени, главным остаётся также решение вопроса, на основе каких подходов, какими способами синхронизируется материал учебных курсов истории и какие учебные задачи при этом решаются.

В зависимости от решаемых учебных задач при отборе и структурировании материала по всеобщей истории, включаемого в учебники по истории Отечества, привлекаются как традиционные, так и относительно новые, малоиспользуемые ранее обучающие приёмы.

Крючкова Е.А., проанализировав новую линию учебников, выделяет в них следующие методические пути и подходы к синхронизации истории России и всеобщей истории [2].

В соответствии с выделенными приемами, самым распространенным является привлечение исторических знаний из курса региональной, локальной истории на уроках, чаще всего на этапе актуализации учебного материала. Это репродуктивный прием, который предполагает не простое воспроизведение событий, явлений, но и включает их в формируемые связи, позволяет обратить внимание на общее и особенное в истории региона и страны. Например: 1. Какую роль сыграла Морозовская стачка в развитии рабочего движения в России? 2. Какие отрасли хозяйства развивались в Московской губернии? 3. Назовите основные виды торговли в Горном Алтае в конце XIX в.? 4. Приведите факты, подтверждающие действие «Устава об управлении инородцев» М.М. Сперанского в Горном Алтае.

Синхронизация российской и региональной истории может быть осуществлена через изучение общероссийского явления на содержании урока по региональной истории. Например, по теме «Промышленный переворот и его особенности в России. Начало железнодорожного строительства.» Содержанием урока может быть деятельность промышленников Морозовых, Зиминных по созданию, развитию промышленных предприятий, торговли, строительства железных дорог.

Установление причинно-следственных связей между событиями отечественной и региональной историей поможет ученикам понять и социальные процессы, которые происходили в пореформенной России. Например, используя диаграмму

«Основные сословия, из которых происходили работницы Никольской мануфактуры», обучающиеся выясняют, что формировались они в основном из крестьянского сословия, подтверждают общие причины и особенности.

Сравнительный подход, применяемый на уроке, позволяет увидеть сходство и различие национальной и региональной истории. Например: 1. Сравните заработную плату рабочих Никольской мануфактура в последней четверти XIX в. со средней заработной платой по России? Какие факторы влияли на более высокую или низкую заработную плату рабочих в России?».

Использование проблемных ситуаций, вопросов из региональной истории на этапе мотивации может заинтересовать обучающихся и способствовать интеграции содержания и развитие учебных действий на уроке. Учитель раскрывает различные точки зрения на один и тот же вопрос из истории родного края, предлагая классу рассмотреть явление с различных позиций или побуждает обучаемых делать сравнения, обобщения, выводы из конкретной исторической ситуации, ставит задачи с недостаточными, ошибочными данными и т.д. Например, при изучении темы «Русь в середине XII – начале XIII в.» (6 класс, так как первое упоминание о поселении на месте современного города относится к 1209 году (6717 год от сотворения мира) использовать существующие точки зрения на происхождение г. Орехово-Зуево. Согласно первой версии, название произошло от обитающей в этих краях птицы зюёк и зарослей орешника – эта гипотеза нашла отражение на гербе города. Вторая гипотеза относит название «Орехово-Зуево» к личным нехристианским именам Орех и Зуй. В Летописи по Воскресенскому списку описывается поход владимирского князя Георгия (Юрия) Всеволодовича, сына великого князя Всеволода Большое Гнездо, против рязанских князей Изяслава и Кир-Михаила. Сражение между князьями произошло на реке Дроздне вблизи так называемого «Волочка», который позже стал именоваться «Волочок Зуев».

На таком уроке произойдёт знакомство учеников с историей и символикой города; они научатся видеть разные точки зрения, доказывать своё мнение и отстаивать его, а также прислушиваться к мнению других; научатся работать с историческими источниками. Данный факт можно использовать для формирования сравнения возникновения городов на Руси и Западной Европы.

Изучение региональной истории может быть не только на уроках, но и во внеурочной деятельности. Проектная деятельность, возможность изучения поиска дополнительной литературы, ее отбор, систематизация и деятельность обучающихся на других этапах проекта все всякого сомнения способствуют развитию учебных действий обучающихся, способствуют формированию ценностей региональной истории.

Учащиеся могут подготовить проект по изучению истории проживания своей семьи в городе, где располагается школа, при этом неважно, являются ли его родители коренными жителями или приезжими, так как основным результатом данной проектной деятельности станет познание собственной национальной культуры и культуры других национальностей (если в классе присутствуют такие учащиеся), а также знакомство с культурой других регионов в случае, если родители ученика или его одноклассников не являются коренными жителями.

Выводы. В современных нормативных документах заявлено об обязательном включении в учебно-воспитательный процесс исторических фактов о культурном, экономическом, социальном развитии субъектов, местных традиций, истории малой родины и родного края.

При том количестве часов и объеме дидактических единиц учебного содержания курса «История» не просто найти решение. Одним из вариантов ее решения может быть синхронизация отечественной и региональной истории. Для этого необходима систематическая методическая работа по включению в образовательный процесс исторических фактов из региональной истории.

Необходимо создание в помощь учителю методических разработок, которые позволили бы ему эффективно применять приемы и формы использования региональной истории.

Необходимо согласиться с авторами [6] предлагающими создание «методического конструктора», который учитывал и принцип синхронизации отечественной и региональной истории.

При проектировании изучения курса отечественной истории необходимо учитывать разные пути и методы синхронизации курсов с целью достижения образовательных результатов обучения.

Литература:

1. Концепция преподавания курса «История России» в образовательных организациях РФ, реализующих основные общеобразовательные программы. Утверждена Коллегией Министерства просвещения Российской Федерации от 23 октября 2020 г. № ПК-1вн. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b12aa655a39f6016af3974a98620bc34/download/3243/> (дата обращения: 12.08.2023)

2. Крючкова, Е.А. Синхронизация курса отечественной истории и курса всеобщей истории в учебниках по истории России / Е.А. Крючкова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т. 1. – № 6(56). – С. 136-146

3. Маслова, Н.Н. Методические подходы к преподаванию региональной истории в современной школе / Н.Н. Маслова, И.А. Нидерман // Преподавание истории в школе. – 2021. – №7. – С. 21-26

4. Сухов, В.В. История Московской области: учебное пособие для общеобразовательных учреждений / В.В. Сухов, А.С. Клемешов, Е.Г. Жигирева. – Министерство образования Московской обл. – Москва: Перо. – 2012. – 221 с.

5. Федеральная рабочая программа основного общего образования (для 5-9 классов образовательных организаций). Одобрена Федеральным учебно-методическим объединением по общему образованию (Протокол №9/22 от 14.11.22, Протокол №10/22 от 21.11.22). – Москва, 2022. – URL: https://edsoo.ru/Rabochie_programmi_po_uch.htm (дата обращения: 12.08.2023)

6. Харитонов, Л.А. Преподавание регионального компонента при изучении истории и обществознания / Л.А. Харитонов, Н.В. Страхова. – Ярославль: Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ярославской области "Институт развития образования". – 2018. – 38 с.

УДК 378.1(540)

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

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ИНДИИ: НОВАЯ НАЦИОНАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Увеличение темпов развития экономики, политические реформы невозможны без трансформации системы образования, а именно системы высшего образования. Именно данная система является основным поставщиком необходимых кадров для создания и реализации инновационных процессов в обществе. В данной работе рассматриваются особенности высшего образования в Индии. В настоящий момент Россия с Индией налаживают партнёрские отношения в политике, экономике и образовании. Следовательно, важно ознакомиться с положительным опытом этой страны, что и является целью данного исследования. Для достижения данной цели были решены следующие задачи: проанализирован существующий материал по заявленной тематике; рассмотрены особенности Новой национальной политики в области образования и обобщен положительный опыт. Перечислены основные проблемы, существующие в сфере высшего образования в Индии. Спрогнозировано влияние НЭПа на систему высшего образования и перспективы её развития. Сделаны выводы о необходимости начала реформирования обучения в вузах страны. Отмечен положительный опыт за три неполных года с начала реализации новой политики.

Ключевые слова: высшее образование, трансформация, модификация, реформирование, новая политика, национальная политика, НЭП, Индия.

Annotation. An increase in the pace of economic development, political reforms are impossible without the transformation of the education system, namely the system of higher education. It is this system that is the main supplier of the necessary personnel for the creation and implementation of innovative processes in society. This paper discusses the features of higher education in India. Now, Russia and India are establishing partnership in politics, economics and education. Therefore, it is important to get acquainted with the positive experience of this country, which is the purpose of this study. To achieve this aim, the following tasks were solved: the existing material on the stated topic was analyzed; the features of the New National Policy in the field of education are considered and the positive experience is summarized. The main problems existing in the field of higher education in India are listed. The impact of the NEP on the system of higher education and the prospect for its development is predicted. Conclusions are drawn about the need to start some educational reforming in the country's universities. Positive experience for three incomplete years since the start of the implementation of the new policy was noted.

Key words: higher education, transformation, modification, reformation, new policy, national policy, NEP, India.

Введение. Система высшего образования выстраивается в каждой стране специфическим образом, в соответствии с её особенностями и потребностями. Образовательный сектор развивается стремительно, результируясь в нарастающей конкуренции между вузами, выпускающими специалистов по одинаковым направлениям, поэтому образовательные учреждения стараются предоставлять качественное высшее образование, прохождение необходимых практик и дальнейшее трудоустройство по специальности не только в своей стране, но и за её пределами.

Индия – уникальная страна с интенсивно развивающейся экономикой, которая входит в десятку самых эффективных экономик мира. Такие кардинальные изменения невозможны без трансформации системы образования в целом, а именно высшего образования, так как высшие учебные заведения в любой стране являются основными поставщиками квалифицированных кадров для реализации инновационных проектов руководства стран.

Несмотря на огромные проблемы с образованием в целом, такие как безграмотность населения, невозможность, а в некоторых случаях нежелание получать образование, сложность получения образования для представителей женского пола, наличие незначительной материально-технической образовательной базы, Индия старается работать над ошибками и как можно скорее минимизировать все существующие недостатки.

Актуальность данного исследования состоит в том, что очень важно знакомиться и извлекать положительный опыт из особенностей образовательных систем разных стран.

Цель данного исследования состоит в рассмотрении основных аспектов Новой национальной политики в области образования Индии.

Для достижения поставленной цели целесообразно решить следующие задачи:

- исследовать научную литературу по данной тематике;
- обозначить ключевые направления НЭП;
- спрогнозировать их влияние на высшее образование в Индии.

В процессе работы над статьёй были применены следующие методы:

- исследовательский;
- описательный;
- аналитический.

Изложение основного материала статьи. Жизнь в XXI веке диктует миру новые правила, новые условия, выдвигает новые требования к успешному человеку в современном мире, формирует новые компетенции, которые позволят человеку стать успешным. Необходимые умения и навыки приобретаются в процессе обучения индивида практически на протяжении всей жизни, начиная с раннего детства. Высшее образование же является ключевым звеном в данной цепи.

Цель образовательной системы страны – создание социально грамотного, сознательного, образованного и умелого гражданина. Для достижения данной цели необходимо периодически модифицировать систему.

Исследования в сфере образования Индии показали, что система переживает нелёгкий период, и позволили выявить следующие основные недостатки:

- очень скудная материально-техническая база;
- учебный план не предполагает наличие общеобразовательных дисциплин, ограничиваясь только узкоспециализированными;
- доступность только для определённых (ограниченных) слоёв населения;
- преподавание на местных языках;
- нехватка преподавателей и карьерные особенности;
- низкий уровень исследовательской работы;
- качество образования [3].

Индия не стала исключением из правил и начала процесс возрождения национальной экономики на фоне модификации системы образования в стране. В апреле 2010 года вступил в силу Закон о праве на образование (The RTE Act – The Right to Education Act), который предусматривает обязательное бесплатное образование для детей от 6 до 14 лет без дискриминации и домогательства [5].

В 2020 году на смену Национальной политики в области высшего образования (1986) пришла новая НЭП (NEP – National Education Policy) (2020), утверждённая Союзным кабинетом Индии на период до 2040 года. Руководство страны основной целью данной политики видит в увеличении расходов на образование с 3 до 8% ВВП и приведении образовательных стандартов к мировому уровню. Активно привлекается и частное финансирование: около 60% вузов страны существуют на деньги спонсоров [4, 8].

Реализация новой национальной политики привела к резкому росту количества высших учебных заведений и, соответственно, студентов с одной стороны и стала более привлекательной для местных и иностранных частных инвесторов с другой, предоставляя широкую сферу для инновационной деятельности. В настоящее время в Индии работают 1043 университета, 42343 колледжа и 11779 институтов высшего образования, в которых проходят обучение около 38,5 миллионов студентов, из которых 49% – женщины [9].

Индия понимает, что повышение качества высшего образования невозможно без интернационализации, что также находит отражение в новой Национальной политике в области высшего образования. Необходимо, чтобы как можно больше вузов Индии становились конкурентоспособными во всём мире и привлекательными для иностранных преподавателей и студентов. Высшее образование в Индии должно стать качественным и доступным, а его образовательные стандарты должны соответствовать мировым.

Как следствие, одним из стратегических направлений NEP стало развитие научно-исследовательских программ на базе международного партнёрства с ведущими вузами мира. Данное сотрудничество поможет расширить материально-техническую базу и исследовательские возможности местных образовательных организаций. Обмен преподавателями и студентами будет способствовать продвижению вузов Индии за рубежом.

Интернационализация также предполагает акцентирование на развитие цифровых образовательных платформ, цифровых программ для дистанционного обучения, электронных библиотек. Это даст возможность студентам расширить свой кругозор, стать участниками иностранных научно-исследовательских программ и кросс-культурной коммуникации.

На данный момент в Индии функционируют незначительное количество вузов, предоставляющих качественное по мировым стандартам образование, поэтому Новая политика в области образования предполагает увеличение числа крупных региональных мультидисциплинарных университетов и колледжей с возможностью обучения на местных языках.

Образовательным учреждениям следует гораздо активнее использовать дистанционный формат и отдельные дистанционные программы для популяризации высшего и дополнительного образования в стране.

Такое образование позволит большему количеству студентов получать разностороннее образование, развивать свои когнитивные, творческие, аналитические и прочие способности.

К образованию новых вузов активно привлекаются частные инвестиции, что ведёт к появлению большого числа негосударственных университетов и колледжей. Особое внимание в NEP уделяется созданию независимой компетентной системе руководства вузами, работающей по единой унифицированной схеме. Администрация должна способствовать научно-исследовательской работе среди преподавателей и студентов, мотивировать и стимулировать образовательный процесс; контролировать уровень профессорско-преподавательского состава и качество образования; разработать алгоритм поощрения преподавателей и студентов; развивать достойную материально-техническую базу и инфраструктуру.

Государство, помимо финансирования, должно создать соответствующую политику и окружающую среду, благоприятную для реализации намеченных программ и не разрушить специфику и национальные особенности существующего образования.

По мнению авторов политики, всё это позволит существенно повысить качество высшего образования в Индии [2].

NEP уже нашла своё отражение непосредственно в государственных инициативах в области модификации высшего образования, на которые вся страна возлагает огромные надежды. Dr. Tayum Sarah перечислил основные:

- Rashtriya Uchchar Shiksha Abhiyan (RUSA) включает в себя все основополагающие аспекты по достижению равенства, доступности и качества образования;

- Udaan направлена на поддержку девушек, подающих надежды в сфере образования и науки, и обеспечение им доступа к получению высшего образования;

- Rashtriya Avishkar Abhiyan призвана стимулировать интерес молодежи к технологиям через систему инновационного обучения;

- The Scheme of Pandit Madan Mohan Malviya National Mission on Teachers and Teaching способствует созданию высокопрофессионального профессорско-преподавательского корпуса, способного предоставлять качественное образование и совершенствованию самого учебного процесса;

- Under the Global Initiative of Academic Networks (GIAN) привлекает к участию в образовательном процессе иностранных специалистов, тем самым давая возможность молодым людям, студентам, овладевать зарубежными профессиями;

- Unnat Bharat Abhiyan обеспечивает связь образования с окружающей средой, что позволяет решать непосредственно те проблемы, с которыми сталкивается население страны на современном этапе, а именно: вода и энергоснабжение, продовольственная безопасность, инфраструктура и уровень жизни [7].

Конечно, многое еще простоит сделать. Развиваются инициативы по предоставлению отличившимся студентам более широких возможностей по коллаборативному обучению и исследовательской работе с иностранными студентами, по периодической корректировке расписания и перечня общеобразовательных и профессиональных дисциплин в учебном плане, привлечению видных деятелей из различных сфер деятельности (экономика, политика, медицина, информационные технологии и пр.) для проведения отдельных занятий и целых курсов.

Студенты должны чётко осознавать, что они имеют право на качественное образование в вузах страны и прилагать все усилия, чтобы получить такое образование. Необходимыми составляющими такого образования являются: сами мотивированные на обучение студенты, опытный профессорско-преподавательский состав, правильный процесс обучения, адекватные критерии оценивания, инфраструктура и всесторонняя господдержка. Государство же ожидает получить выпускников, которые будут креативными, способными реагировать на его потребности, брать на себя ответственность за принимаемые решения в сложных ситуациях, быть гибкими и иметь достойные коммуникативные навыки [1].

Таким образом, можно обозначить ключевые параметры качественного образования как в Индии, так и в другой стране:

- вклад выпускников вузов в развитие своего государства;
- владение выпускниками универсальными компетенциями;

- технологичное образование;
- воспитание у студентов системы ценностей;
- стремление к самосовершенствованию [6].

Выводы:

1. В Индии государственное финансирование и расходы на общее образование и высшее образование, в частности, незначительные, по сравнению с ведущими в данной области странами. Правительственная программа предполагает резкое увеличение объёма средств, выделяемых на образование, как за счёт бюджета страны, так и за счёт частных инвестиций.

2. В Индии успешно функционируют несколько университетов, предоставляющих качественное образование, которое является конкурентноспособным во всём мире.

3. Одним из приоритетных направлений Национальной политики в области образования считается привлечение иностранных специалистов и студентов для работы и обучения в вузах страны. Разработана специальная служба информационной поддержки, которая в состоянии предоставить объяснение на любой поставленный вопрос.

4. Будучи уникальной страной, Индия старается продвигать эксклюзивные курсы традиционных знаний: Хинди, Санскрит, Йога, Аюрведа, и другие.

Литература:

1. Deshmukh, S.R. Challenging Changes of Values in Higher Education of India / S.R. Deshmukh // Conference: conference of All Indian Colleges of Principal at Nagpur. Vimalabai M. – Mahavidyalaya, 2023. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/372230146> Challenging Changes of Values in Higher Education of India

2. Dwivedi, V. Empowering Internationalization: a Critical Analysis Of the National Education Policy (NEP) On Higher Education In India / V. Dwivedi, M. Joshi // Journal of Data Acquisition and Processing. – 2023. – Vol. 38 (2). – URL: <https://www.researchgate.net/publication/370561176> EMPOWERING INTERNATIONALIZATION_A_CRITICAL_ANALYSIS_OF_THE_NATIONAL_EDUCATION_POLICY_NEP_ON_HIGHER_EDUCATION_IN_INDIA

3. Rakshit, S. Future of Higher Education in India: In the Lens of National Education Policy 2020 / S. Rakshit, J.Mete // International Journal of Trend in Scientific Research and Development. – 2022. – Vol. 6. – Issue 5. – URL: www.ijtsrd.com/papers/ijtsrd50558.pdf

4. Republic of India. Acts. National Education Policy (NEP): Ministry of Human Resource Development, Government of India. – 2020. – URL: https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NEP_Final_English_0.pdf

5. Republic of India. NGO. NGO Working for Child Education, Inequality, Women Empowerment. – 2023. – URL: <https://www.oxfamindia.org/>

6. Sanjeev, K. Globalization of higher Education in India / K. Sanjeev // Role of State and Market: in the Context of Indian Higher Education Sector. Ch. 3. New Delhi: Alankar Publishing House. – 2023. – 89 p. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/369256552> Globalization and Higher Education in India

7. Saroh, T. Higher Education in India: Challenges And Interventions / T. Saroh // Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies. – 2023. – Vol. 10/76. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/370497903> HIGHER_EDUCATION_IN_INDIA_CHALLENGES_AND_INTERVENTIONS/

8. Sharma, J. An Overview on Higher Education in India / J. Sharma, Sh. Husain, A.K. Nishad // Journal of the Gujarat Research Society. – 2020. – Vol. 22. – Issue 1. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/369185864> An_Overview_on_Higher_Education_In_India

9. Singh, S. Indian Higher Education: Opportunities and Challenges, ULLEKH NP / S. Singh. – 2022. – URL: <https://ullekhnp.com/2022/07/29/indian-higher-education-opportunities-and-challenges>

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Алдошина Марина Ивановна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел);

кандидат педагогических наук Фарафонова Ирина Владимировна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕТЕВОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная для педагогики профессионального образования проблема технологического разнообразия профессионально-педагогического образования в цифровой трансформации общества и науки. Авторы актуализируют современный этап цифровой трансформации образования, изменения типа образовательного взаимодействия, субъектно-объектных образовательных отношений в разнообразных сценариях университетского образования. Изменения технологического уклада и отношений в профессионально-педагогическом взаимодействии «преподаватель – обучающийся» повлекли актуализацию сетевых форм образования и коммуникации, особенно, вариаций сетевого образовательного проектирования, как современной, актуальной и востребованной технологии в университете, реализуемой посредством восьми технологических шагов в совокупности он-лайн и офф-лайн взаимодействия. Авторами представлены и описаны детали процедуры организации и проведения сетевого проектирования в образовательном процессе классического университета, варианты методического инструментария преподавателя, пошаговые инструкции и его технологические карты.

Ключевые слова: проектирование, проектный метод, сетевое проектирование, профессионально-педагогическое образование.

Anotation. The article deals with the problem of technological diversity of vocational education in the digital transformation of society and science, which is relevant for the pedagogy of vocational education. The authors update the current stage of the digital transformation of education, changes in the type of educational interaction, subject-object educational relations in various scenarios of university education. Changes in the technological structure and relations in the professional and pedagogical interaction "teacher-student" have led to the actualization of network forms of education and communication, especially variations of network educational design, as a modern, relevant and popular technology at the university, implemented through eight technological steps in the aggregate online and offline interactions. The authors present and describe the details of the procedure for organizing and conducting

network design in the educational process of a classical university, options for the teacher's methodological tools, step-by-step instructions and his technological maps.

Key words: design, project method, network design, professional and pedagogical education.

Введение. Цивилизационное развитие современного человечества, ускоренная технологическая модификация всех сфер человеческой жизнедеятельности актуализируют внимание исследователей на проблемах герменевтического толкования существующих реалий профессионально-педагогического образования и возможностях прогнозирования маршрутов его дальнейшего развития. Этапность развития информационно-коммуникационных средств привела к становлению цифровой стадии, как важнейшего и самостоятельного средства не только коммуникации, бытового самообслуживания и реализации огромного спектра услуг: систематизация организации делопроизводства, рост востребованности интернет-торговли, служб доставки, такси, видеонаблюдения и надзора. Цифровые продукты и услуги проникли в образовательную сферу, как средства визуализации, реализации потребностей записи ребенка в школу, участия в конкурсных отборах, дистанционного поступления в вузы, отслеживания текущей успеваемости через электронный журнал и дневник, автоматизированную систему образовательного менеджмента в вузах и др., что повышает степень востребованности цифровых компетенций и перевод последних в группу soft skills (мягких жизненно важных и востребованных в разных сферах применения навыков).

Изложение основного материала статьи. Нормативно-правовую основу цифровой трансформации образования составляет комплекс документов: приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (от 25.10.2016 г., №9), программа «Цифровая экономика Российской Федерации» на 2017-2030 годы с определенными направлениями деятельности на период до 2024 года» (утв. Правительством РФ 29.09.2018), «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы», ставшая продолжением действующей программы «Информационное общество» (2011-2020 гг.) (в ред. Постановления Правительства РФ от 25.09.2018 № 369-16).

В современных исследованиях рассматриваются разнообразные сценарии развития человечества (И.Г. Хангельдиева, Ю. Харари, С. Хокинг). Интерес представляет, в частности, приписываемая японским авторам типология университетов в зависимости от этапов технологизации развития общества:

- общество 1.0 – охотничье хозяйство;
- общество 2.0 – аграрное хозяйство;
- общество 3.0 – промышленное общество;
- общество 4.0 – информационное общество;
- общество 5.0 – цифровое общество» [9, С. 128].

Выделяемые три сценария развития человеческого общества после цифровой трансформации первой четверти XXI века дают исчерпывающее представление и о модификации роли университетского образования. Важной отправной точкой иерархии рассматривается потенциал цифровых продуктов и невозможность без них существования и образования современных молодых людей. Консервативный сценарий отстаивает незыблемость гуманистических ценностей и здравомыслие Человека, который контролирует технологический и биоинженерный инновационный поток. Техногуманизм провозглашает, что «органическое продолжает господствовать над неорганическим» [9, С. 128]. Радикальный сценарий предполагает паритетное сосуществование органического и неорганического, человек трансформируется, но управляет техникой и роботами, выполняющими рутинные, нетворческие виды деятельности. Апокалиптический сценарий описан еще К. Марксом, иллюстрирует безлюдное, автоматизированное общество с массой устройств, выполняющих мелкие (наверняка, саморазвивающиеся и самоуправляемые процессы). Человек постепенно утрачивает контроль, что приводит к функциональному регрессу и исчезновению его, как физического вида. В данной логике важно понимать, что прогноз опережения технологического прогресса возможностей человека и, вследствие этого (от понимания данного факта) его деградации (личностная, физическая, профессиональная) перед вихревым (по скорости и объему преобразований) развитием искусственного интеллекта.

Мы не придерживаемся пессимистических прогнозов развития человека в технологическую эру, но соглашаемся с наличием специфики проявлений дидактических принципов и закономерностей. Изменяющаяся внешняя сторона образовательного процесса поступательно накладывает отпечаток изменений на человека, объект образовательного воздействия и взаимодействия, обучающегося. «Эффективность советской школы знаний была признана во всем мире. Однако время не стояло на месте и появлялись новые концепции содержания образования. В соответствии с культурологической моделью, предложенной М.Н. Скаткиным, В.В. Краевским и И.Я. Лернером, содержание образования не является отображением лишь «основ наук», а должно репрезентировать все основные элементы культуры, в качестве которых авторы выделили опыт готовых знаний, опыт способов деятельности, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Второй знаковой моделью является деятельностная модель В.С. Леднева и его учеников: в основе содержания лежит целостная деятельность человека, «проекциями» которой для разных жизненных ситуаций автор рассматривает познавательную, ценностно-ориентационную, преобразовательную, коммуникативную (общение), эстетическую и физическую деятельности» [5, С. 79-80].

Футуристические сценарии детерминируют осмысление существующего опыта образовательных практик и последствий начального этапа цифровой трансформации общества и образования. Наиболее значимыми особенностями нами выделяются следующие: необходимость трансформации цифровой грамотности в цифровую компетенцию типа soft skills, расширение ареала использования дистанционных технологий и электронной образовательной среды и усиление воспитательной составляющей образования [3, С. 11] вследствие изменения обучающихся поколения Z.

Информационное общество ставило своей задачей в сфере образования формирование грамотности в сфере ИКТ, решение которой характеризовало переход общества на цифровую стадию в совокупности с цифровой трансформацией образования. Важной задачей общества 5.0 понимается формирование универсальных компетенции коммуникации в цифровом пространстве и действиями с применением прикладных (офисных) программ, цифровым оборудованием, цифровыми информационными поисковыми системами и сервисами взаимодействия «с облачными хостингами, цифровым дизайном и алгоритмами искусственного интеллекта, компетенциями организации, создания и руководства учебным процессом в формате видеоконференции, выков, чатов, skype-технологий на разных технологических платформах» [11, С. 48]. Расширение цифровизации в образовании характеризуется не только распространением педагогического средства образования цифрового вида, но и все более широким использованием дистанционных образовательных технологий и интернет-сервисов с учетом методических особенностей работы с электронными библиотеками, образовательными платформами, профессиональными сообществами, электронными конструкторами учебных программ и уроков, занятий, вебинаров, с проектными тренажерами, AR и VR устройствами для повышения эффективности как традиционных, так и интерактивных, тренинговых, иммерсивных и т.п. технологий для избегания возрастных, стереотипных, терминологических недостатков уровня компетенций у педагогов.

Современное молодое поколение – поколение Z – отличается рядом особенностей типологического портрета: жизнь в сети включает освоение не только новостного и развлекательного контента, но и реализацию запроса оказания услуг (доставка, торговля, коммуникация, оформление документов и т.п.). Всемирная паутина становится значимым источником социального развития растущей личности, в которой активизируется динамическая память, преобладают абстрактные образы, фантастические материи и герои, геймификация. В сети стираются физические барьеры (имиджевые, статусные, финансовые и т.п.), стимулируются новые специфические способы сотрудничества, коллабораций, взаимодействия [6, С. 110]. Дистанционные технологии не только технически и коммуникативно воспринимаются молодежью специфично, но и эмоционально, потому что характеризуются постоянной эмоциональной готовностью (отвечать, лайкать, переключаться интонационно, понимать специфические аббревиатуры и т.п.). Эмоциональный дисбаланс детерминирует распространение неорганизованности и контрольных механизмов саморегуляции, недисциплинированности (нарушения тайминга, неопрятный внешний вид, домашняя одежда, нерабочая обстановка на занятиях (с перекусами, домашними животными, выполнением параллельно иного функционала, возможностью геймерства, фамильярностью, потенциалом грубости и злословия в чате и т.п.). Вместе с тем, дистанционный характер коммуникации способствует снятию физических, эмоциональных и психических зажимов, имиджевых, возрастных и статусных барьеров, раскрепощенности, креативности, свободе мысли и полету фантазии [1, С. 64]. Все эти особенности цифрового поколения молодежи парадоксально аккумулируются в снижении потребности в образовании, о чем свидетельствует падение количества поисковых запросов образовательной и развивающей направленности в Google с 52,0 до 37,0%.

В текущем 2023 году, объявленном Президентом РФ В.В. Путиным Годом педагога и наставника в честь 200-летнего юбилея «учителя русских учителей» К.Д. Ушинского актуально и особо значимо звучат его слова об отрицательных последствиях рассмотрения личностного роста не как «самостроительства» и работы растущей личности по развитию своего "Я", а «промышленническая литература», «готовые понятия и готовые фразы, сыплющиеся в современное дитя из множества книг и множества уст, прежде чем оно само и самостоятельно успеет подумать о чем-нибудь». Постоянное увеличение потребностей и наслаждений – как замечал К.Д. Ушинский [7, С. 402] – приводит к разрушению нравственности конкретной личности и общества, в целом, и тормозит (если не завершает) поступательное личностное развитие.

Современный уровень развития технологий, приращение информационного багажа общества (увеличивающееся в разы с каждым десятилетием исторического развития) актуализируют ожидания от педагогической науки вследствие осознания значимости образования (Л.П. Бугаева, С.В. Дармоделенко, М.В. Захарченко, Г.В. Мухаметзянова, Н.Н. Павелко, А.С. Панарин, В.К. Трофимов) и профессиональной подготовки педагога [3; 4] нового типа (М.В. Богуславский, О.В. Долженко, Н.С. Ладынец, Е.В. Неборский, А.С. Панарин, В.А. Сластенин), значимости профессионализма современного педагога (С.И. Архангельский, А.В. Барабанщиков, Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин) [8], особенно, в условиях постоянных университетских реформ (О.А. Волькенштейн, Е.Т. Емельянова, Е.С. Кулябко, М.И. Матвеев, А.С. Ревушкин, Б. Ридинг, Г. Хаймпель, Ю. Хабермас, Ф. Яблечка). Образование перестает соотноситься только с количеством получаемой в школе информации (не только вследствие прикладной ее значимости в жизни, но и невозможности охватить массивы). Поэтому, современные ожидания общественно-педагогического сообщества все чаще ориентированы на школу как механизм воспитания [2, С. 80], наставления и сопровождения растущей личности, профориентации и формирования профессионала – ориентира во внешкольных, идеологических, гражданских вопросах.

Нами использован набор методов частнонаучного, общетеоретического методологического анализа литературы, проектирование технологической карты, анкетирование студентов и преподавателей и интерпретация полученных данных в аспекте изучения востребованности использования сетевых технологий проектирования в образовательном процессе университета при преподавании дисциплин психолого-педагогического цикла будущим педагогам.

Нами в январе – марте 2023 года было проведено исследование значимости цифровых продуктов и технологий среди студентов разных профилей направления подготовки 44.03.01 и 44.03.05 «Педагогическое образование» в университете. Современные обучающиеся узнают новостной (36,3%) и развлекательный контент из цифровых информационных источников (40,0%); осваивают новые досуговые (42,2%) и развивающие (чаще, универсальные, а не узкопрофессиональные) компетенции (36,3%); выражают собственное мнение (54,4%) и самоидентифицируются (чтобы не отставать от других, общаться в сетях, знакомиться и делиться информацией о себе) (по 36,3%). Приведенные данные свидетельствуют о значительной погруженности молодежи в сети, сетевое взаимодействие становится не только неотъемлемой частью социализации, но и образования с помощью обновленного контента и применяемых интернет-сервисов, а также воспитания и развлечений. Последний посыл делает значимой задачу контроля контента и руководства его влиянием, организации качественной коммуникации и интересного разным участникам взаимодействия в сети и вне. Для поколения Z цифровой мир становится источником социокультурного опыта, чтобы развиваться.

В данной связи, важнейшей задачей педагогов детерминировано понимание и принятие цифрового фона как среды образования, цифровой интерпретации цели образования, реализующегося в цифровом контенте посредством комплекса технологий и цифровых средств образования, ориентированного на обучающихся современного вида в обществе 5.0. Проблемы реализации в практике университетского образования выявленных перспективных направлений модификации профессионально-педагогического образования способствуют дальнейшему развитию информационных технологий в условиях цифровой трансформации университетского образования.

В профессионально-педагогическом образовании эффективной образовательной технологией безоговорочно признается набор технологий проектирования интерактивного вида. Ведущей идеей применения интерактивных технологий в образовательном процессе вуза является ресурс самоактуализации личности в последних через соединение педагогического потенциала образовательного воздействия на студентов в цифровой (электронной) образовательной среде, основываясь на ряде эффектов:

- диалогической вовлеченности;
- мотивирующего в сфере будущей профессиональной деятельности содержания;
- регулируемого временного, ресурсного, финансового, субъектного, ролевого запаса;
- цифрового и ИКТ-сопровождения (анимации, геймификации, звукового ряда, программного своеобразия и т.п.).

Соединение потенциала case-study и целенаправленной профилизации в будущей сфере профессиональной деятельности – в предметной области – дает возможность усилить образовательный потенциал интерактивной образовательной технологии, что в рамках сетевого взаимодействия преподавателя с обучающимися актуализировало применение технологии краудсорсинга. «Краудсорсинг (с англ. crowdsourcing – «ресурс толпы») в общем смысле трактуется как система коллективного интеллекта, подразумевающая сбор независимых решений неких задач произвольными участниками. Решение социально значимых задач позволяет влиять на улучшение качества образовательных услуг, аккумулировать идеи множества субъектов образовательных отношений, выстраивать информационную коммуникацию между педагогом и обучающимися ... , которая определяется интересами, знанием либо успехом и выражается «в

дополнительной эмоциональной привязанности участника к краудсорсинговой деятельности» [10, С. 101]. Технология краудсорсинга реализуется в рамках сетевой проектной деятельности студентов, организуемой на различных цифровых площадках. Потенциал соединения срабатывает не только в «толпе» участников решения образовательной задачи, учебно-профессиональной проблемы, но и в совокупности академической учебной, учебно-профессиональной и квазипрофессиональной видов деятельности, сумме используемых контекстов на различных по функционалу и контенту цифровых и реальных пространствах взаимодействия.

Использование технологии краудсорсинга в педагогическом образовании привлекает внимание своей ориентированностью на проектную деятельность и возможностью несколько раз по ходу организации проектного замысла и управления проектной деятельностью студентов анализировать, рефлексировать, менять и актуализировать подбор интернет-площадок и проговаривать положительные и отрицательные нюансы взаимодействия и технологических этапов, выделяя сильные и слабые стороны проектного решения проблемной (учебной или профессиональной) ситуации.

На первом технологическом этапе формируются проектные группы (хотя возможно и индивидуальное участие студентов), ведущим преподавателем продумывается и формулируется проблемная учебная ситуация, определяются (отбираются по критериям качества, возможности оптимального решения проблемы, доступности, наличия компетенции у студентов работать на данной интернет-площадке) интернет-ресурсы и эксперты (преподаватели кафедры, специалисты-практики).

На втором технологическом этапе используются различные формы сетевого взаимодействия: организация доступа, регистрация, предложение студентам учебной проблемы (формулировка, демонстрация. Установление обратной связи и уровня восприятия, понимания и осмысления учебной проблемы).

Третий технологический этап включает анализ и обсуждение сформулированной преподавателем учебной проблемной ситуации, выявление возможного предмета и направленности проектной деятельности в группах.

Второй блок сетевой работы организуется на четвертом технологическом этапе, включая сетевое обсуждение конкретных учебных задач для каждой группы, определения их степени важности и значимости для последовательного решения и итогового проекта, возможности перехода из группы в группу, перестроения групповой работы, выхода из группы и возможности индивидуального участия, акцентов оформления итогового проектного продукта.

Пятый технологический этап является по сути проектным. Участниками сформированных групп обсуждается проблемная ситуация или выделенная учебная проблема, предлагаются возможные варианты решения и аргументируются наиболее эффективные методы и средства решения, реализуемые в проекте, реализуется проект и в готовом виде загружается на интернет-площадку.

Третий сетевой блок взаимодействия составляет шестой технологический этап, включая открытое межгрупповое обсуждение проектов, их анализ, детализацию, аргументированные доводы «за» и «против», выстраивание ранжирования эффективности и оценки доли участия каждого, эффективности поэтапного решения и общего проекта, отбор оптимального решения проблемной ситуации и проектной деятельности группы или индивидуального проектного решения, выработка рекомендаций по успешной защите итогового продукта проектной деятельности.

На седьмом технологическом этапе преподавателем организуется открытая офлайн и онлайн защиты проектов с оценкой экспертами проектных продуктов и процесса проектной деятельности по заранее оговоренным критериям. Важными требованиями на этом этапе выступают четкий тайминг и соблюдение коммуникативной культуры всеми участниками крауд-процесса.

Завершающим, восьмым технологическим этапом, выступает четвертый блок сетевого взаимодействия с анализом процесса, коммуникации, продукта проектной деятельности, рефлексии и самоанализа участниками (студентами и экспертами), определении перспективных направлений дальнейшего продвижения проекта в практике.

Необходимо отметить, что сетевые формы коммуникации, ставшие привычными для современных студентов, активно проникают в образовательный процесс, все шире (отдельными элементами или в совокупности) применяются в профессиональном образовательном процессе, закладывая его привлекательность и эффективность. Сложности внедрения технологий сетевого проектирования в преподавание дисциплин психолого-педагогического блока профессиональной подготовки будущих педагогов возникают вследствие недостаточной компетентности преподавателя, разного уровня сформированности цифровых и ИКТ-компетенций обучающихся, особенностей содержательного наполнения дисциплин (их проблемности (проблемо-насыщенности), временной затратности и обеспеченности необходимыми ресурсами, возможности включения аспектов проектирования в привычный или обновляемый технологический строй преподавания дисциплины и т.п.).

Выводы. Приведенные данные применения сетевого проектирования в современном образовательном процессе будущих педагогов актуальны и востребованы, интересны студентам и преподавателям, способствуют более широкому использованию в образовательном процессе интернет-сервисов, стимулируя рост познавательной мотивации студентов, развития компетенций командообразования и положительного проектного потенциала в образовательном процессе, углубления профессиональной рефлексии и динамики роста сформированности профессиональных компетенций, выражающиеся в формировании положительного отношения к избранному профессиональному будущему, что является безусловными показателями качества профессионально-педагогического образования в университете.

Литература:

1. Алдошина, М.И. Методические основы формирования этноэстетической культуры студентов в университете / М.И. Алдошина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012, №11(126). – С. 63-67
2. Алдошина, М.И. Формирование профессиональных ценностей студентов в современном университетском образовании / М.И. Алдошина // Сибирский педагогический журнал. – 2020, №1. – С. 79-87
3. Еркибаева, Г.Г. Инновационные технологии и их реализация в образовательном процессе / Г.Г. Еркибаева, Л.П. Илларионова. – М.: Перспектива, 2021. – 171 с.
4. Казакова, Е.И. Персонализированная модель образования: методическое пособие / Е.И. Казакова, Д.С. Ермаков, П.Н. Кириллов – М.: АНО «Платформа новой школы», 2019. – 36 с.
5. Кларин, М.В. Содержательно-целевые установки школьного учебника: к освоению социокультурных компетенций XXI века / М.В. Кларин, И.М. Осмоловская, В.В. Сериков // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 1. – № 5 (87). – С. 77-94
6. Лысак, О.Г. Сетевое взаимодействие образовательных организаций при подготовке специалистов в области технологического образования / О.Г. Лысак, Л.А. Кузнецова // Образование и общество. – 2023. – № 2 (139). – С. 109-115
7. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания (Опыт педагогической антропологии). Т. I. / К.Д. Ушинский // Собрание сочинений: в 11 т. – М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – Т. 8. – С. 11-679
8. Фетисов, А.С. Исторический дискурс проблемы профессионально важных качеств педагога в контексте педагогического идеала / А.С. Фетисов // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – №3. – С. 7-14

9. Хангельдиева, И.Г. Общество 5.0 и образование: перспективы и предостережения / И.Г. Хангельдиева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 1. – № 1. – С. 123-140
10. Щербатых, С.В. Краудсорсинг как элемент интерактивного обучения математике на гуманитарных направлениях подготовки / С.В. Щербатых, М.С. Артюхина // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2022. – №4(60). – С. 98-105
11. Эффективные методы обучения в информационно-образовательной среде: методическое пособие / Под ред. И.М. Осмоловской. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2021. – 118 с.

Педагогика

УДК 378.147.88

доктор педагогических наук, профессор Алексеев Сергей Владимирович

Санкт-Петербургская Академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ТЕХНОЛОГИЯ ТРЕНИНГА НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. В статье представлено научное осмысление основных категорий пространства научно-исследовательской деятельности студентов, аспирантов и педагогов в процессе их вузовской подготовки, в системе повышения квалификации, в образовательной практике. Проведен анализ понятия исследовательской компетентности (компетенции) как ключевой составляющей профессиональной компетентности педагога. Показано место технологии тренинга в организации практикумов студентов. Предложена пятикомпонентная модель педагогического тренинга, включающего, выявление и обоснование педагогической (методической) проблемы; проектирование концепции и дизайна педагогического (методического) исследования; экспертиза результатов исследовательских работ; моделирование педагогических продуктов (программ, систем, методик и др.); разработка оценки результатов педагогического исследования; и приведены конкретные примеры заданий по каждому из составляющих компонентов.

Ключевые слова: научные исследования, научно-исследовательская (исследовательская) компетенция, научно-исследовательский дефицит педагога, профессиональная компетентность, практикум, тренинг.

Annotation. The article presents a scientific understanding of the main categories of the space of research activities of students, graduate students and teachers in the process of their university training, in the system of advanced training, in educational practice. The analysis of the concept of research competence (competence) as a key component of the professional competence of a teacher is carried out. The place of training technology in the organization of students' workshops is shown. A five-component model of pedagogical training is proposed, including the identification and justification of the pedagogical (methodological) problem; designing the concept and design of pedagogical (methodological) research; examination of research results; modeling of pedagogical products (programs, systems, techniques, etc.); development of an assessment of the results of pedagogical research; and specific examples of tasks for each of the constituent components are given.

Key words: scientific research, research competence, research deficit of the teacher, professional competence, workshop, training.

Введение. Десятилетие науки и технологий, объявленное в Российской Федерации по указу Президента РФ (№231 от 25 апреля 2021г.) определяет следующие задачи российской науки:

- привлечение талантливой молодежи в сферу исследований и разработок;
- содействие вовлечению исследователей и разработчиков в решение важнейших задач развития общества и страны;
- повышение доступности информации о достижениях и перспективах российской науки для граждан Российской Федерации.

При многообразии и разнообразии форм повышения научно-исследовательской компетенции студентов и педагогов высок уровень научно-исследовательских дефицитов в их профессиональной компетентности, наблюдается «провал», определенный «вакуум» между научными результатами педагогических исследований и практикой их внедрения в массовое образование.

Стратегия решения проблемы научных дефицитов связано с «научной (исследовательской) компетенцией» – умением использовать последние результаты научных исследований в области методологии современного образования и методики предметного образования. Магистратура и аспирантура – две структуры в системе высшего образования, в которых формирование научной (исследовательской) компетенции является доминирующей. Элементы исследовательской компетенции в компетентностных моделях выпускников аспирантуры и магистратуры: от способности к критическому мышлению к готовности организации исследовательской деятельности представлены в работе [1]. В научных работах исследовательская компетенция студентов – будущих педагогов рассматривается как ключевая составляющая профессиональной компетентности и носит метапредметный характер (А.В. Багачук, Ю.В. Рындина, Е.Л. Макарова, Г.С. Саволайнен, П.И. Третьяков, М.Б. Шашкина, А.В. Хуторской, и др.).

Изложение основного материала статьи. Начнем с осмысления ключевого понятия статьи - исследовательской компетентности или ее составляющих компетенций. Исследовательская компетентность в трактовке М.Б. Шашкиной и А.В. Багачук, ориентирована на аксиологию, методологию и технологию исследовательской деятельности [10]. Если В.А. Константинов в исследовательской компетентности выделяет готовность и способность педагога к исследовательской деятельности [4], В.И. Андреев конкретизирует характеристики педагога-исследователя, связанные с диагностическими умениями, методологической культурой, творческой рефлексией, умениями самосознания и самопознания, творческой импровизацией [2]. Г.Н. Лобова определяет два уровня исследовательской компетенции: учебно-исследовательская и научно-исследовательская, тесно связанных между собой и взаимообуславливающих друг друга [6]. Зарубежный опыт подготовки специалистов-исследователей в сфере образования представлен в работе А.А. Грибаньковой. Автором обосновано, что «подготовка специалистов-исследователей концентрирует ценности и смыслы культуры университетского образования, основанной на соединении традиций научного труда, ценностей познания и педагогической миссии сохранения и передачи культурного наследия» [3, С. 12].

Среди различных практикумов представляет особый интерес технология тренинга. Видология тренингов достаточно разнообразна.

А.Д. Чанько отмечает, что «социально-психологический тренинг, как метод обучения, позволяет не только моделировать, но и ускорять естественные процессы социализации» [9, С. 6]. Заметное место в исследованиях по формированию профессиональных качеств у студентов занимают работы С.В. Кондратьевой, Н.В. Кузьминой,

Н. Самоукиной и др., которые ориентированы на пути формирования педагогической техники. В исследовании М.Е. Кузнецовой отмечено, что «...уровень сформированности основ педагогической техники студента педвуза можно существенно повысить, если: будет создана тренинговая программа обучения, включающая тренинговый компонент в системе обучения в педвузе» [5, С. 9]. А.В. Щербаков считает, что «педагогический тренинг – это форма организации деятельности в процессе индивидуализации профессионально-педагогической подготовки направленная на развитие личностных и профессиональных качеств личности будущего учителя посредством актуализации знаний в устойчивые психические образования» [10, С. 8]. Нами предлагается технология тренинга исследовательских компетенций студентов педагогических вузов, представляющая единство пяти основных компонентов:

1. Выявление и обоснование педагогической (методической) проблемы.
2. Проектирование концепции и дизайна педагогического (методического) исследования.
3. Экспертиза результатов исследовательских работ.
4. Моделирование педагогических продуктов (программ, систем, методик и др.).
5. Разработка оценки результатов педагогического исследования.

Примеры фрагментов разработанной технологии приведены ниже.

Первый фрагмент ориентирован на системное рассмотрение педагогической (методической) проблемы, обоснование необходимости ее решения, прогнозирование результатов после ее решения; пример задания: Предложите варианты исследований по разработке методики подготовки специалистов на новые профессии, например, тьютора или наставника.

Второй фрагмент направлен на формирование и опыт проектирования логической схемы педагогического (методического) исследования, его концепции и дизайна. Среди заданий этого направления может быть следующее: Дайте экспертную оценку фрагменту гугл-формы для социально-педагогического исследования (табл. 1):

Таблица 1

Фрагменты анкеты социально-педагогического исследования

1.	Какими личностными качествами должен обладать педагог 21 века? обозначьте три.	<ul style="list-style-type: none"> – доверие – справедливость – высокий профессионализм – юмор – честность – коммуникабельность – открытость – современность – дополните самостоятельно...
2.	Назовите две характеристики, которые можно связать с понятием «умная школа».	<ul style="list-style-type: none"> – цифровая – технологичная – комфортная – открытая – дистанционная – по выбору – дополните самостоятельно
3.	Как вы относитесь к тестовой форме оценки знаний обучающихся ?	<ul style="list-style-type: none"> – положительно – отрицательно – затрудняюсь ответить
4.	Ваше отношение к инклюзивному образованию- совместному образованию детей с разными возможностями (особыми возможностями здоровья) и потребностями	<ul style="list-style-type: none"> – хорошо, это правильно – плохо, необходимо разделение – затрудняюсь ответить
5.	Как вы относитесь к идее единообразия (единые программы, единые учебники и др.) в системе образования?	<ul style="list-style-type: none"> – положительно – отрицательно – затрудняюсь ответить

Третий фрагмент может быть представлен в форме задания проведения экспертизы одного из авторефератов диссертационных работ или научных статей авторов по тематике предстоящей выпускной квалификационной работы ; работы предлагается выбирать самостоятельно студентам.

Четвертый фрагмент связан с формированием у студентов умений моделирования педагогических или методических систем, компетенций профессиональной трактовки разработанных моделей. Например, В.А. Ясвин предлагает модель проектного поля образовательной среды [11, С. 62]. Возможное задание по данному фрагменту может быть сформулировано следующим образом: предложите комментарий к рассматриваемой модели в контексте вашей опытно-экспериментальной или инновационной работы, вашего педагогического исследования.

Пятый фрагмент возможно реализовать в формате задания типа: Предложите ряд вопросов для проведения интервьюирования людей разных возрастных групп (по теории поколений: X, Y, Z поколений) в области мотивации к непрерывному образованию. Умение формулировать и задавать «умные» вопросы («вопросная компетенция», по С.В. Алексееву) – одно из ключевых в ряду исследовательских компетенций будущего учителя.

Выводы. Результаты анализа работы ряда фокус групп студентов, аспирантов, педагогов позволяют констатировать, что:

- индивидуально-коллективное обсуждение научных публикаций и авторефератов диссертационных работ позволяет не только сформировать навыки научного анализа, но и сформулировать возможные направления диссеминации полученных результатов в образовательную практику;
- обсуждение концепций и дизайна возможных педагогических исследований и дальнейшая их индивидуальная презентация позволяет формировать системное видение рассматриваемой проблемы и планируемого пути ее исследования;
- работа студентов с оригинальными научными текстами (печатными или цифровыми) позволяет расширить их научную культуру и увеличить опыт педагогического исследования.

В настоящее время в научной литературе все чаще появляются работы, исследующие профессиональные дефициты педагогов, в связи с чем целесообразно обозначить ряд перспективных направлений решения проблемы научно-исследовательских дефицитов педагогов на разных уровнях:

– в вузовской системе основной вектор внимания стоит обратить на учебные модули, связанные с методикой научного педагогического исследования и организацией опытно-экспериментальной и инновационной работы в образовательных организациях, а также на целеполагание и прогнозируемые результаты исследовательской практики студентов;

– для системы школьного образования представляет интерес движение «школ-лабораторий», инициированное в Санкт-Петербурге свыше двадцати лет назад профессором С.Г. Вершловским и продолжающееся в настоящее время. Именно в этих исследовательских программах и проектах формируются исследовательские компетенции педагогов;

– результаты диссертационных работ и крупных исследовательских проектов целесообразно систематизировать, обобщать и представлять на едином федеральном (или региональном) портале в форме кратких авторефератов (до 5-6 стр.) или аннотаций (2-3 стр.), в которых в доступной форме были бы отражены суть исследования, полученные результаты и рекомендации по их диссеминации;

– усиливающееся в настоящее время движение наставничества сориентировать на подготовку наставников научной карьеры педагогов, студентов, аспирантов; проведение мастер-классов наставников научной карьеры будет широко востребовано как на уровне региона, так и на федеральном уровне;

– представляется перспективным проведение серии исследовательских практик, проектов, программ совместно коллективами педагогических вузов и учреждений постдипломного педагогического образования;

– для интеграции отечественного и зарубежного опыта ведения научно-исследовательской деятельности шире использовать современные цифровые технологии, которые в данном случае могут дать высокие результаты и привлечь максимальное число заинтересованных участников.

Литература:

1. Алексеев, С.В. Развитие профессиональной компетенции педагога в системе постдипломного образования / С.В. Алексеев, С.Н. Журавлев // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей. – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып 50. – Ч. 1. – С. 3-17

2. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. - Казань: Центр инновационных технологий, 2003. - 608 с.

3. Грибанькова, А.А. Современные тенденции в подготовке специалистов-исследователей за рубежом (в контексте исследования проблем модернизации образования) / автореферат докт. дисс. 13.00.08. - М., 2011. - 44 с.

4. Константинов, В.А. Методика формирования исследовательской компетентности студентов в условиях университетского ботанического сада [Текст] / автореф. дис. канд. пед. наук. – Астрахань, 2000. - 23 с.

5. Кузнецова, М.Е. Тренинговый компонент как основа формирования педагогической техники будущего учителя / автореферат канд. пед. наук. 13.00.01. – Тобольск, 1998. – 24 с.

6. Лобова, Г.Н. Основы подготовки студентов к исследовательской деятельности / Г.Н. Лобова. – М., Акад. проф. Образования, 2002. - 196 с.

7. Хуторской, А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 16.04.2023)

8. Чанько, А.Д. Социально-психологический тренинг как метод воздействия на группу в организации / автореферат канд. психол. наук. 19.00.05. – СПб, 2004. - 22 с.

9. Шашкина, М.Б. Формирование исследовательской деятельности студентов педагогического вуза в условиях реализации компетентностного подхода [Текст]: монография / М.Б. Шашкина, А.В. Багачук. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2006. – 240 с.

10. Щербаков, А.В. Педагогический тренинг в индивидуализации подготовки студентов к воспитательной работе в школе / автореферат канд. пед. наук, 13.00.01. – Челябинск, 2000. – 18 с.

11. Ясвин, В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление / В.А. Ясвин. – М.: Народное образование, 2019. – 448 с.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук Алексеева Полина Михайловна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения» (г. Санкт-Петербург)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Аннотация. Цель исследования заключается в разработке стратегии проектирования педагогического мышления современного преподавателя высшего учебного заведения. В статье рассмотрены различные подходы к понятию «педагогическое мышление», сформулировано понятие, выделены ключевые аспекты педагогического мышления, отражены проблемы, с которыми сталкивается преподаватель при проектировании своего педагогического мышления, рассмотрены способы, которые могут улучшить педагогическое мышление, а также предложена стратегия проектирования педагогического мышления. Научная новизна заключается в уточнении понятия «педагогическое мышление», определении условий его формирования и разработке стратегии проектирования. В результате исследования разработана стратегия проектирования педагогического мышления, что может быть использовано преподавателями в процессе повышения квалификации и позволит оставаться востребованными специалистами в изменяющихся условиях.

Ключевые слова: педагогическое мышление, преподаватель вуза, стратегия мышления.

Annotation. The purpose of the study is to develop a strategy for designing the pedagogical thinking of a modern teacher of a higher educational institution. The article discusses various approaches to the concept of "pedagogical thinking", formulates the concept, highlights the key aspects of pedagogical thinking, reflects the problems that the teacher faces when designing his pedagogical thinking, considers ways that can improve pedagogical thinking, and also proposes a strategy for designing pedagogical thinking. Scientific novelty consists in clarifying the concept of "pedagogical thinking", determining the conditions for its formation and developing a design strategy. As a result of the study, a strategy for designing the teacher's pedagogical thinking was developed, which will allow teachers to remain in demand as specialists in a changing environment.

Key words: pedagogical thinking, university teacher, thinking strategy.

Введение. Процессы, происходящие в обществе и государстве, влекут за собой модернизацию высшего образования [5, 6]. Постепенно трансформируется и роль преподавателя в образовательном процессе. Одной из важнейших характеристик современного преподавателя является готовность к творческому саморазвитию и развитию потенциала обучающихся. От преподавателя требуется самостоятельность, гибкость, возможность быстро адаптироваться к изменяющимся условиям и принимать решения в нестандартных ситуациях. И педагогическое мышление как специфическая форма когнитивной деятельности, связанная с процессом обучения и воспитания, способствует максимальной эффективности преподавательской деятельности. Педагогическое мышление – это комплексный навык, включающий в себя понимание потребностей обучающихся, выбор эффективных методов обучения, адаптацию материала и оценку результатов учебного процесса.

Пристальное внимание к проектированию педагогического мышления преподавателя, недостаточная изученность данной темы, отсутствие стратегии проектирования педагогического мышления определяют актуальность данного исследования.

Сформулированная цель исследования предопределила постановку задач:

- уточнить понятие «педагогическое мышление преподавателя вуза»;
- выявить проблемы, с которыми сталкивается преподаватель при проектировании своего педагогического мышления;
- предложить стратегию проектирования педагогического мышления современного преподавателя.

В процессе исследования были использованы следующие методы: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, синтез, обобщение.

Теоретическую основу исследования составили работы Н.В. Кузьминой, Е.Н. Жариновой [5], Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской [6], Е.К. Осиповой [7], М.Г. Кашапова [3], О.В. Соловьевой, Л.А. Халиловой [9], Т.Н. Герасимовой [1], С.И. Краснова, О.С. Таизовой [4], С.С. Гречихина [2], Л.А. Косолаповой, К.В. Корчагиной [3].

Практическая значимость исследования состоит в возможности применения преподавателями стратегии проектирования педагогического мышления в целях повышения эффективности работы.

Изложение основного материала статьи. Категория «педагогическое мышление» получила развитие в середине XX в. благодаря ученым, изучавшим педагогическую деятельность (Ю.К. Бабанский, Ф.Н. Гоноволин, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Е.К. Осипова, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин, Г.С. Сухобская, М.Л. Фрумкин, А.И. Щербаков и др.) [1].

Как отмечает Е.К. Осипова [7], педагогическое мышление является частью педагогической деятельности и направлено на решение специфических для нее задач, среди которых стоит отметить поиск педагогических идей, средств преобразования педагогического процесса. Объект познания преподавателя – педагогическая реальность, включающая личность и коллектив, содержание, формы и методы учебно-воспитательного процесса, педагогические ситуации и явления [4, 5].

В настоящее время не существует единого определения понятия «педагогическое мышление». Его определяют как «познавательный процесс обнаружения и разрешения педагогической проблемности, характеризующийся личностной включенностью учителя на преобразования в ходе профессиональной деятельности» [8]. Педагогическое мышление часто называют учебным мышлением, представляющим собой деятельность, посредством которой преподаватель связывает свои действия с целями, которые их поддерживают. При этом такие рассуждения всегда находятся в учебном контексте, потому что учебные цели возникают в ответ на конкретные дилеммы, стоящие перед преподавателями и обучающимися [2].

Также педагогическое мышление рассматривают как направленное на решение практических задач, в том числе расчет и умение выделять основное в деятельности, умение предвидеть и быстро находить решения, соизмеряя их с имеющимися у преподавателя средствами [6]. Еще одна характеристика педагогического мышления – это способность преподавателя использовать педагогические идеи в конкретных ситуациях деятельности, умение видеть в каждом явлении его педагогическую суть [6], при этом в качестве свойств педагогического мышления выделяют проблемность, рефлексивность, комплексность, конкурентность, конструктивность, самостоятельность, критичность, профессиональную компетентность, индивидуализированность мышления [7].

Подводя итог сказанному выше, сформулируем понятие «педагогическое мышление преподавателя высшей школы». Педагогическое мышление – это способность преподавателей и других педагогических работников к обучению, развитию и воспитанию обучающихся. Это сложный процесс, который включает в себя осознанное планирование и анализ педагогической практики и действий, принятие обоснованных решений, применение теории обучения, а также эмоциональное и этическое восприятие работы в образовательной среде. Преподаватели, обладающие высоким уровнем педагогического мышления, могут эффективнее обучать студентов, создавать эмоционально безопасную среду для обучения и способствовать их личностному и профессиональному развитию.

Сущность педагогического мышления заключается в том, что оно ориентировано на достижение образовательных целей и развитие обучающихся, учитывая их индивидуальные особенности и потребности [9]. Такое специфическое профессиональное мышление помогает преподавателям эффективно реализовывать свою образовательную миссию, оказывая при этом положительное воздействие на развитие обучающихся.

При этом необходимо отметить, что педагогическое мышление не статично, его нельзя сформировать единожды и на всю жизнь. Педагогическое мышление, как и мышление вообще, можно рассматривать как деятельность и как процесс.

Так, А.Н. Леонтьев понимает мышление как особую внутреннюю познавательную деятельность, являющуюся производной от внешней и имеющей в своей структуре те же действия и операции. А С.Л. Рубинштейн рассматривал мышление как психический познавательно-аффективный процесс анализа, синтеза и обобщения познаваемого объекта [1]. Данные подходы к мышлению прекрасно сочетаются с педагогическим мышлением.

Педагогическое мышление развивается на трех уровнях: методологическом, обусловленном педагогическим убеждениями преподавателя, тактическом, позволяющем материализовать педагогические идеи в технологии педагогического процесса, и оперативном, проявляющемся в «самостоятельном творческом применении общих педагогических закономерностей к частным, уникальным явлениям реальной педагогической деятельности» [3, 5].

Педагогическое мышление включает в себя ряд ключевых аспектов.

– Адаптация к обучающимся. Педагогическое мышление предполагает способность принимать во внимание индивидуальные особенности, потребности, интересы и уровень развития каждого студента. Преподаватель стремится создать условия, которые наилучшим образом соответствуют этим характеристикам.

– Целеполагание и планирование. Заключается в способности ставить перед собой ясные образовательные цели и разрабатывать планы, направленные на их достижение. Анализируя учебный материал, преподаватель выбирает наиболее подходящие и эффективные стратегии обучения.

– Стимулирование интереса и мотивации. Эффективное педагогическое мышление включает в себя способность пробудить интерес и мотивацию студентов к изучаемому предмету. Это может включать в себя использование интерактивных методов обучения, практических заданий и обеспечение связи с реальной жизнью.

– Коммуникация и взаимодействие. Педагогическое мышление предполагает умение эффективно взаимодействовать с обучающимися, создавая при этом открытую поддерживающую образовательную среду, способствующую обмену знаниями и опытом, где студенты чувствуют себя комфортно и могут свободно выражать свои мысли и идеи.

– Оценка и коррекция. Преподаватель обязан наблюдать за процессом обучения, вносить корректировки в формы подачи учебного материала, методы и стратегии, чтобы обеспечить наилучшие результаты, а также оценивать уровень освоения материала обучающимися.

– Профессиональное развитие. Педагогическое мышление также связано со стремлением к постоянному профессиональному развитию, изучению новых педагогических методов и тенденций, а также адаптации к изменяющимся образовательным средам и потребностям обучающихся.

Проанализировав ключевые аспекты педагогического мышления, можно выявить ряд проблем, с которыми сталкиваются преподаватели в процессе его формирования.

Устаревшие методы обучения. Ряд преподавателей придерживается устаревших методов обучения, не учитывая современные технологии и подходы, которые могли бы сделать обучение более интересным и эффективным. Например, использование репродуктивных форм обучения, когда студент обязан выучить материал, данный преподавателем на лекции, и воспроизвести его на семинаре. К устаревшим методам также можно отнести зачитывание докладов. Если раньше для написания доклада или реферата студенту необходимо было пойти в библиотеку, изучить ряд научных статей и монографий, то сейчас достаточно доступа в интернет и десяти минут свободного времени. При этом польза такой формы обучения теряется, так как студенту нет необходимости отбирать информацию.

Отсутствие адаптации к студентам. Преподаватели могут сталкиваться с трудностями в адаптации даваемого на занятии материала и методов к различным стилям обучения, потребностям и уровню подготовки студентов. В качестве примера можно привести работу со студентами первого курса. Если лекция читается монотонно, преподаватель не расставляет акценты и не акцентирует внимание студентов на необходимости записывать ключевые моменты, студенты-первокурсники могут уйти с такого занятия с пустыми конспектами. Еще один пример – когда преподаватель включает в речь обилие терминов, студентам не знакомых, и не поясняет их. В итоге возникает семантический барьер коммуникации, преодолеть который нелегко, а у студентов теряется мотивация к изучению непонятной дисциплины.

Недостаточная мотивация студентов. Не всегда удается вызвать у студентов интерес и мотивацию к изучению предмета. Это может быть связано с недостаточной привлекательностью преподавателя, несоответствием методов обучения интересам студентов и прочими факторами. Мотивировать студента можно как с помощью внешнего стимулирования – выставлением оценок, другими способами поощрения, так и с помощью воздействия на внутренние мотивы, например, показать студенту, зачем ему нужна данная дисциплина и как она пригодится в будущей профессиональной деятельности.

Ограниченное взаимодействие. Некоторые преподаватели ограничивают общение со студентами только рамками учебных занятий, не давая возможности для диалога и вопросов.

Недостаточное использование инноваций. В эпоху цифровизации всего, в том числе и образовательной среды, преподавателю следует пользоваться инновационными методами и технологиями, проводя, например, занятия в интерактивной форме.

Отсутствие индивидуального подхода. Каждый студент – индивидуальность, и задача преподавателя – найти к нему подход, способствуя максимальному развитию талантов обучающегося. Это может звучать утопично, поскольку обучение в вузе – потоковое и групповое, а не индивидуальное, но именно такой подход выдает преподавателя с развитым педагогическим мышлением.

Недостаточная оценка и анализ. Отсутствие систематической оценки результатов обучения и анализа методов может привести к невозможности корректировать подходы и повышать качество образовательного процесса. При этом оценка должна быть взаимной. Преподаватель оценивает усилия и успехи студента в освоении дисциплины, а студент дает обратную связь, что позволяет преподавателю скорректировать образовательный процесс.

Для преодоления данных проблем важно, чтобы преподаватели постоянно развивали свои педагогические навыки, следили за современными тенденциями в образовании и внедряли инновационные методы, а также уделяли внимание индивидуальным потребностям и разнообразию студентов.

Проектирование и развитие педагогического мышления подразумевает построение систематического и комплексного подхода, который необходим для эффективного обучения и повышения качества образования.

Предлагаем пошаговую стратегию проектирования педагогического мышления преподавателя.

Первый шаг – определение своей общей цели. Следует начать в определении своих общих целей в области педагогического мышления. Это поможет сфокусироваться на целевых ориентирах и определить критерии успеха для доступа к высокому уровню педагогической квалификации.

Второй шаг – изучение теории и практики. Формирование и совершенствование педагогического мышления подразумевает изучение теории и практики обучения. Это может быть чтение профессиональной литературы, посещение семинаров и конференций, участие в сетевом или онлайн обучении.

Третий шаг – создание вариантов решения проблем.

Четвертый шаг – развитие критического мышления. Критическое мышление – это способность анализировать и оценивать информацию, чтобы принимать взвешенные решения, что является основой для проектирования педагогического мышления.

Пятый шаг – рефлексия и самооценка. Рефлексия позволяет преподавателю анализировать свою практику, идентифицировать свои сильные и слабые стороны, обдумывать свои решения и честно оценивать их. Регулярная рефлексия помогает обучать более эффективно и эффективно переносить свой опыт на будущие ситуации.

Шестой шаг – обмен знаниями и опытом. Не стоит пренебрегать консультациями с коллегами, участием в семинарах и конференциях.

Поскольку, как уже отмечалось выше, педагогическое мышление – это процесс, представляется логичным, что его необходимо регулярно улучшать.

Можно выделить несколько действенных способов по улучшению педагогического мышления.

Один из самых эффективных способов – практика рефлексии, о которой уже говорилось выше. Также эффективными представляются развитие своей профессиональной подготовки и регулярное повышение квалификации, а также обмен опытом с коллегами.

Фокус внимания на индивидуальность обучающихся – еще один прекрасный способ улучшения педагогического мышления. Каждый студент уникален, и преподавателю следует прислушиваться к потребностям обучающихся, выстраивая учебный процесс максимально эффективно.

Использование разнообразных методов обучения. Разнообразие методов обучения также помогает привлечь внимание и поддержать обучающихся, способствует лучшему усвоению материала и минимизации отставания.

Выводы. Подводя итог сказанному, отметим, что педагогическое мышление – важнейший элемент профессионализма современного преподавателя. Развитое педагогическое мышление не только положительно сказывается на преподавательской деятельности, позволяя реализовывать процесс обучения максимально эффективно, но и помогает преподавателю оставаться актуальным и востребованным. Педагогическое мышление можно спроектировать. Оптимальным вариантом для проектирования педагогического мышления представляется курс повышения квалификации.

Литература:

1. Герасимова, Т.Н. Особенности педагогического мышления преподавателя военного вуза / Т.Н. Герасимова // Мир образования – образование в мире. – 2017. – № 1(65). – С. 52-59
2. Гречихин, С.С. Изучение роли педагогического мышления в практическом образовательном процессе / С.С. Гречихин // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9, № 3(32). – С. 63-65
3. Косолапова, Л.А. Сформированность культуры педагогического мышления как проявление компетентности педагога / Л.А. Косолапова, Г.В. Корчагина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14557> (дата обращения: 03.09.2023)
4. Краснов, С.И. Понятийный аппарат проектного педагогического мышления в контексте содержательно-процессуальной неопределенности образования / С.И. Краснов, О.С. Таизова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2022. – № 1(45). – С. 6-14
5. Методы исследования образовательных систем: монография / Н.В. Кузьмина, Е.Н. Жаринова; Российская академия образования, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина [и др.]. – Санкт-Петербург: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2018. – 162 с.
6. Мышление учителя: Личност. механизмы и понятийн. аппарат / [Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, С.Н. Иванова и др.]; Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской; АПН СССР, НИИ общ. образования взрослых. – Москва: Педагогика, 1990. – 102 с.
7. Осипова, Е.К. Структура педагогического мышления учителя / Е.К. Осипова // Вопросы психологии. – 1987. – № 7. – С. 144-147
8. Психология профессионального педагогического мышления / Институт психологии РАН. – Москва: Институт психологии РАН, 2003. – 398 с.
9. Соловьева, О.В. Развитие педагогического мышления будущих преподавателей высшей школы / О.В. Соловьева, Л.А. Халилова // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. – 2022. – № 2. – URL: <http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 30.08.2023)

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук Алексеева Полина Михайловна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения» (г. Санкт-Петербург)

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИИ К УЧЕНИЮ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования и развития студенческой мотивации при учебе в вузе и усилении определяющей роли преподавателя как основного мотиватора указанной деятельности. В последние годы в психолого-педагогической отечественной и зарубежной науке вопросам изучения мотивации учебной деятельности уделяется большое внимание. Это не случайно, поскольку вопрос о мотивах связан с эффективностью учебной деятельности. Преподаватель призван повысить эффективность и качество образовательного процесса в вузах, обеспечить формирование выпускника как разностороннего, компетентного и конкурентоспособного специалиста.

Ключевые слова: преподаватель, студент, мотив, мотивация, учение, дисциплина, образовательная деятельность.

Annotation. The article deals with the formation and development of student motivation while studying at the university and strengthening the defining role of the teacher as the main motivator of this activity. In recent years, much attention has been paid to the study of motivation of educational activity in psychological and pedagogical domestic and foreign science. This is not accidental, since the question of motives is related to the effectiveness of educational activities. The teacher is designed to improve the efficiency and quality of the educational process in universities, to ensure the formation of a graduate as a versatile, competent and competitive specialist.

Key words: teacher, student, motive, motivation, teaching, discipline, educational activity.

Введение. В педагогике актуальной выступает проблема мотивации поведения и деятельности. Любая деятельность человека обусловлена его потребностями и возникающими на их основе мотивами. Данное утверждение может в полной мере относиться к учебной деятельности. Мотивация является регулятором образовательной деятельности обучающегося: учебную активность определяет система мотивов учения. Это положение позволяет судить о субъективной значимости процесса получения знаний для обучающегося. Понимая его мотивы, преподаватель способен спрогнозировать результат, организовать и провести работу по формированию мотивации, понять личность обучающегося, выступающего объектом и субъектом образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. В поведении любого человека присутствуют две функционально взаимосвязанные стороны: регуляционная, в которой психические процессы обеспечивают регуляцию поведения, и побудительная, обеспечивающая активизацию и направленность поведения. Именно побудительная сторона связана с понятиями мотива и мотивации, так как мотив служит основанием для осознанных действий.

Мотив имеет свойство приобретать аффективный характер, по причине определения его силы сопутствующей эмоцией, а его эмоциональная окраска указывает на экспрессивный характер. Аффективные побуждения ситуативно-импульсивного типа преобладают у детей, однако могут наблюдаться и у взрослых.

Побудительная и направляющая – одни из ключевых функций мотива в мотивационной системе, обуславливающие мотивационную работу личности. В ходе этой работы мотив многократно трансформируется, соединяясь с

организационной стороной мотивационного процесса. Мотивы призваны побудить и направить деятельность человека, однако они придают его поступкам и действиям субъективный смысл. Таким образом, люди руководствуются разными мотивами, совершая одинаковые поступки, но оценивать такие поступки необходимо по-разному. Мотивы могут быть в большей или меньшей степени осознанными и неосознанными, однако основная роль в направленности личности принадлежит осознанным мотивам, которые формируются на основе потребностей человека. Как и мотивация, мотив обладает динамической (сила и устойчивость) и содержательной (подразумевающей уверенность в правильности выбора принятого решения) характеристиками [6].

Несмотря на широкую распространенность, понятие мотивации к выполнению деятельности, однако, не имеет однозначной трактовки. Из разнообразия точек зрения можно выделить два подхода к определению данного феномена: первый – система факторов, таких как потребности, мотивы, цели, стремления, определяющих поведение, второй – характеристика процесса.

Е.П. Ильин, также указывая на выделение двух вышеуказанных подходов к трактовке данного понятия, считает, что мотивация – это вторичное относительно мотива образование. В диссертационном исследовании мы будем придерживаться позиции Е.П. Ильина, рассматривающего понятие как динамический процесс формирования мотива, при котором мотивация разделяется по характеру организации: внешней и внутренней. Внешняя подразумевает влияние на формирование субъектом мотива действия, во внутренней выделяется высокая степень включенности в задачу как характеристика личности [6].

Именно об осознанных мотивах мы будем рассуждать в дальнейшем, поскольку в статье речь идет о сложном виде деятельности – учении, которое не может быть неосмысленным, тем более в контексте высшего образования.

Проведя анализ мотивации представленной в работах отечественных и зарубежных ученых, большинство исследователей относят это понятие к числу причин психологического характера, объясняющих поведение и активность человека. Основываясь на двух подходах – личностном, к изучению понятия, и компетентностном в профессиональном образовании, обосновано заявить, что основной мотивации является готовность к совершению поступка и заинтересованность в дальнейшем успехе. Применительно к процессу обучения это означает зависимость успешности деятельности обучающегося от степени его заинтересованности в компетенциях, которые он получит, изучив конкретную дисциплину.

Рассматривая мотивацию с содержательной стороны, необходимо отметить, что она может быть, как положительной, так и отрицательной. Положительная мотивация предполагает проявление сознательной активности со стороны обучающегося. Отрицательная мотивация связана с неодобрением преподавателя работы обучающегося и влечет за собой ее ухудшение.

Рассмотрение понятий мотива и мотивации с разных теоретических и методологических позиций, позволяет сделать вывод о том, что любая деятельность обуславливается мотивами и их совокупностью, а именно мотивацией, имеющей содержательную и динамические характеристики. При этом необходимо, чтобы обучающийся, мотивированный на изучение дисциплины(предмета), осознавал необходимость получения знаний, то есть приобретаемые знания имели для него личностный смысл. В значительной части публикаций зарубежных и отечественных специалистов отмечается, что от мотивации в значительной степени зависит эффективность и успешность образовательной деятельности. Это предопределяет одну из ее важнейших целей – формирование внутренней мотивации, связанной с удовлетворением потребностей обучающихся по овладению дисциплиной.

Главной задачей преподавателя высшего учебного заведения является создание необходимых условий для пробуждения у обучающихся их внутренней мотивации, активации и раскрытия интеллектуального потенциала. Необходимо также отметить, что учение в целом, включающее в себя изучение определенного предмета, – это деятельность, как и любая деятельность человека.

Ученые в сфере психологии и педагогики: В.И. Андреев [1], В.Я. Ильясов [2], С.Л. Рубинштейн [9,10] и другие установили, что сочетание учебной и профессиональной видов работ, является ведущим видом деятельности обучающегося высшего учебного заведения и определяет его дальнейшее профессиональное и личностное становление. Карл Роджерс [5], на принципы которого опираются ученые-андроги, сформулировал постулаты недирективного обучения. Оно, по его мнению, протекает успешно, если предметная область воспринимается обучающимся как имеющая отношение к его личным интересам.

Если в обучении задействован интеллект в равной степени с эмоциями, то оно характеризуется большей продолжительностью и глубиной. По мнению К.Роджерса, самостоятельности проявится в деятельности обучающегося, если ведущую роль в процессе обучения занимает самооценка и самокритика, а оценка преподавателем становится второстепенной.

На основании вышеописанных принципов, можно утверждать, что главными характеристиками обучающихся в вузе в условиях цифровизации образования становятся их самостоятельность и стремление к самореализации. Задачей преподавателя становится не сформировать умения и навыки у обучающегося, а создать условия для их самообразования. Определяемая как сознательная мотивированность действий, обучающихся [9], самостоятельность является одним из главных условий в создании целостной учебной деятельности. Чтобы сформировать самостоятельность студента, в соответствии с его учебной деятельностью, преподавателю следует корректировать формулировку целей, разрабатывать содержание, выбирать методы и средства обучения. Если в начале обучения деятельность выстроена согласно вышеописанным положениям, то по итогу мы сформируем сознательную учебную деятельность, которую в дальнейшем выстраивает сам обучающийся. Таким образом, соотношение с профессиональными целями каждого обучающегося становится основой организации учебного процесса в вузе [4].

Впервые проблема мотивационной стороны учебной деятельности в педагогике была осыящена на симпозиуме по мотивации в Каунасе, в 1971 году [8]. Ученые КГУ Казанской психологической лаборатории, изучая данную проблематику, выявили ряд мотивов (общесоциальные, научно-познавательные, профессиональные, утилитарные и мотивы самоутверждения) в качестве основных в учебной деятельности [8]. По окончании исследований был сделан вывод, что содержание мотивов и их значимость для обучающегося определяет эффективность самоуправления деятельностью [4].

Второй подход, исходящий из сущности учебного процесса, был определен с развитием теории учебной деятельности.

Учебная деятельность является ключевым понятием в педагогике, ее концепция сложилась в научном сообществе после исследований, проведенных П.Я. Гальпериним, Л.С. Выготским, А.А. Кирсановым, А.К. Марковой, А.Н. Леонтьевым, Б.Ф. Ломовым, и другими.

Значение учебной деятельности обучающегося возрастает, а значимость мотивационного компонента усиливается. Данный вид ориентирует субъекта деятельности на осознание смысла осуществляемой активности и самостоятельную постановку целей, однако проблема заключается в сложности при проведении целенаправленной работы по саморазвитию и самосовершенствованию обучающегося.

Одна и та же учебная деятельность для каждого обучающегося может иметь свой смысл, что определяет разную мотивацию учения. Мотивация учения складывается из потребностей обучающегося, его целей и интересов, а также его личных мотивов к обучению [7].

Развитие мотивации также тесно связано со стилями учебной деятельности. В.А. Семинченко, на основе следующих параметров – умения планировать деятельность, организации и протекания умственной деятельности, профессиональной направленности, внешней/внутренней мотивированности процесса обучения – выделяет четыре группы обучающихся.

Преподавателю необходимо внимательно изучить учебное поведение и стили учебной деятельности обучающегося, которые различаются по характеру организации и протекания умственной деятельности, реализующейся в вузовском обучении. По нашему мнению, в организации мотивационного обеспечения важно учитывать то, к какой группе относятся обучающиеся. Это позволит адекватно выбрать методы и методики психолого-педагогических воздействий для формирования у студентов положительной учебной и профессиональной мотивации.

Обучающиеся не обладают способностью преобразовать учебные цели в свои собственные на начальном этапе пребывания в вузе. По этой причине на данном этапе к задачам преподавателя добавляется необходимость стимуляции у обучающихся потребности достижения, которая в ходе учебной деятельности мотивирует их к саморефлексии и трансформируется в мотивацию, поддерживающую процесс формирования целей и их достижение.

Если задания даются как уже готовое знание, не вызывающее интеллектуального напряжения обучающихся и будучи легким для восприятия, их осмысление не происходит, и информация быстро забывается, поскольку в когнитивный процесс включена только оперативная память.

Прогресса в овладении знаниями, умениями и навыками не происходит, что приводит к снижению интереса к ним. Если же задание формулируется, как система задач, для выполнения которых требуется интеллектуальное напряжение, время и усилия, предполагающие личное осмысленное включение в учебную деятельность, задействуются все психические познавательные процессы и виды памяти. Получение положительного результата, прогресс в знаниях, навыках и умениях подкрепляется положительными эмоциями – удовлетворением. В конечном итоге, это способствует развитию внутренней мотивации учения. Следует оговорить, что сложность учебного материала и задачи приводит к повышению интереса в случае возможности ее выполнения, в противном случае, если учебный материал оказывается слишком трудный, то преодоление сложности работы может вызвать у обучающегося отрицательную мотивацию и потерю интереса.

Однако выполнение определенных задач не означает, что студент самостоятелен. Для формирования мотивации обучающегося к самостоятельной работе преподавателю необходимо разъяснить ему смысл деятельности по изучению определенного предмета(дисциплины), тем самым помочь обучающемуся осознать потребность в предмете(дисциплине) и научном знании.

Изучая мотивацию учения обучающихся психологического факультета, Р.С. Вайсман наблюдал динамику изменения мотивов от первого к четвертому курсу: потребности творческого и формально-академического достижения.

Схожая тенденция наблюдается и в отношении мотивации изучения «Жилищного права». Некоторые из них, хорошо успевающие и по профилирующим предметам, демонстрируют заинтересованность в дальнейшем профессиональном развитии и стремятся к расширению границ, ища возможности участия в научных проектах. Для них изучение жилищного права важно и уже ведет к мотивации, однако при низком уровне заинтересованности учебной группы и несоответствующем качестве преподавания дисциплины со временем и их интерес угасает.

Для большинства обучающихся доминирующим выступает мотив формально-академического достижения, так как получение оценки, позволяет им перейти на следующий курс и быть допущенным к выпускным экзаменам.

Дифференциации должна способствовать деятельность преподавателя вуза, приобретающая иной смысл, состоящий не только и не столько в передаче знаний, сколько в выполнении роли наставника, помогающего обучающемуся в достижении поставленных целей и развивающего устойчивую мотивацию учения.

С целью придания побуждающей силы внутренним мотивам, преподавателю необходимо снизить значимость «антимотивов» (тормозящих развитие мотивации или оказывающих на нее отрицательное воздействие) и создать условия для полного осознания обучающимися значимости учебной деятельности; следует организовывать учебный процесс так, чтобы обучающиеся понимали поставленную цель и видели движение к ней.

Выводы. Таким образом, можно сформулировать следующие выводы:

- мотивация учения – это особый вид мотивации, характеризующийся сложной структурой, включающей внутреннюю и внешнюю мотивацию;
- внутренняя мотивация является основой успешности при изучении профильной дисциплины, придавая этому процессу личностный смысл;
- формирование внутренней мотивации изучения предмета(дисциплины) выступает основой целью деятельности преподавателя;
- при выполнении применении системности, у обучающихся возможно развитие устойчивой мотивации учения, детерминирующей достижение успешности в учебной деятельности.

Литература:

1. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013 – 500 с.
2. Бударина, Т.А. Повышение мотивации учения студентов посредством применения новых педагогических технологий / Т.А. Бударина // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы: Материалы X Всероссийской научно-практической Internet-конференции (с международным участием), Тамбов, 11 ноября 2019 года. – Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2019. – С. 114-119
3. Гвильдис, Т.Ю. Актуализация мотивационной и познавательной составляющей обучения в аспирантуре / Т.Ю. Гвильдис, А.В. Ожерешко // Человек и образование. – 2017. – № 4(53). – С. 70-73. – EDN YSEWCZ.
4. Гребенюк, О.С. Общие основы педагогики: Учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности 031000 «Педагогика и психология» / О.С. Гребенюк, М.И. Рожков; О.С. Гребенюк, М.И. Рожков. – Москва: Владос-Пресс, 2004. – 160 с.
5. Зимин, А.И. Основные методы и инструменты управления мотивацией обучающихся: мотивация учения / А.И. Зимин, И.С. Чабунин // Проблемы управления качеством образования: сборник избранных статей Международной научно-методической конференции, Санкт-Петербург, 29 марта 2022 года. – Санкт-Петербург: ГНИИ «Нацразвитие», 2022. – С. 13-16
6. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2011. – 512 с.
7. Маркевич, О.В. Взаимосвязь мотивации достижения и мотивации учения студентов / О.В. Маркевич, М.В. Авдейчик // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: Сборник научных статей V международной

научно-практической конференции, Ярославль-Минск, 27 апреля 2021 года / Под научной редакцией Е.В. Карповой. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2021. – С. 117-120

8. Молинаускас, Р.К. Мотивация студентов разных периодов обучения / Р.К. Молинаускас // Социологические исследования. – 2005 – №2. – С. 134-138

9. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание: о месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Издательство Академии наук СССР, 1957. – 330 с.

10. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2010. – 720 с.

11. Усмонов, Н.Я. Роль положительного уровня мотивации и познавательных интересов студентов в мотивации их учения / Н.Я. Усмонов // Экономика и социум. – 2021. – № 4-2(83). – С. 532-535

Педагогика

УДК 37

аспирант Алиев Алихан Лечиевич

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

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ В ТВОРЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ

Аннотация. В статье теоретически обосновывается возможность использования коллективных творческих дел в формировании и развитии профессиональных качеств у будущих педагогов. Автором дается краткий анализ исследований отечественных и зарубежных педагогов, психологов о роли коллективной деятельности в межличностных отношениях обучаемых. Выделены этапы формирования творческих коллективов и их характеристики. В статье делается вывод о том, что творческий коллектив можно определить как высокоорганизованную группу, в которой все участники объединены общими ценностями, целями и задачами творческой деятельности, значимыми для группы в целом и для каждого ее члена в отдельности. В процессе творческой работы формируются и развиваются такие качества личности, как чувство ответственности за порученное дело, умение прислушиваться к мнению большинства, исходить из общих интересов, творческая активность, желание помочь своим коллегам, объединить усилия, способность подчиняться требованиям коллектива, ограничивая свои собственные желания и претензии, эмпатия.

Ключевые слова: профессиональные качества, студенческие сообщества, коллективные творческие дела.

Annotation. The article theoretically substantiates the possibility of using collective creative affairs in the formation and development of professional qualities of future teachers. The author gives a brief analysis of the research of domestic and foreign teachers, psychologists on the role of collective activity in the interpersonal relations of students. The stages of formation of creative teams and their characteristics are highlighted. The article concludes that a creative team can be defined as a highly organized group in which all participants are united by common values, goals and objectives of creative activity that are significant for the group as a whole and for each of its members individually. In the process of creative work, such personality traits as a sense of responsibility for the assigned work, the ability to listen to the opinion of the majority, proceed from common interests, creative activity, the desire to help their colleagues, join forces, the ability to obey the requirements of the team, limiting their own desires and claims, empathy are formed and developed.

Key words: professional qualities, student communities, collective creative affairs.

Введение. Важную роль в формировании профессиональных качеств будущих педагогов играют культурные, спортивные, досуговые и другие программы, наряду с основными формами и содержанием учебных предметов. В процессе их организации складывается особая среда. Каждому студенту педагогического вуза предоставляется возможность проявить индивидуальные способности в непринужденной творческой обстановке.

Важным мотивом, предопределяющим побуждение личности студентов – будущих педагогов к формированию необходимых профессиональных качеств, которые способствовали бы успеху в освоении профессиональной педагогической деятельности, является интерес к профессии.

Как показывают научные исследования [7; 8], эффективность профессиональной деятельности напрямую зависит от соответствия профессии способностям и характеру специалиста. Данный постулат в высшей степени характерен для профессиональной педагогической деятельности.

Тем самым становится очевидной прочная взаимосвязь между личностными качествами, чертами характера и способностями, и мотивацией деятельности с точки зрения обеспечения конкурентоспособности будущих работников.

Изложение основного материала статьи. Одним из составляющих профессионального становления студентов педагогического вуза является коллективная самоорганизация в студенческой среде, которая приобретает форму студенческих сообществ. Участие будущих педагогов в деятельности студенческих сообществ способствует становлению и развитию определенных качеств личности, в том числе, профессиональных. Такие сообщества в вузе многонациональны, имеют разновозрастной состав. Наибольшей популярностью в студенческой среде пользуются творческие коллективы. В процессе наблюдения за различными творческими коллективами студентов в вузе был проведен опрос, который дал возможность выявить наиболее значимые для данного исследования параметры, а именно – внимание к национальным особенностям, воспринимаемого в процессе творческой деятельности материала и идентификация по национальному признаку других участников творческого коллектива.

Были получены данные, согласно которым, чем более успешным является творческий коллектив, тем более подробно и со знанием дела каждый его участник описывает специфические национальные черты исполняемых коллективом танцев, песен, народных игр. Выделяются календарные, трудовые, обрядовые песни и танцы, подробно описывается костюм данной народности. В Чеченском государственном педагогическом университете создан студенческий театр «Маска». Творческий коллектив студенческого театра учится чувствовать слово, развивает художественное воображение, формирует и раскрывает в студенте его лучшие человеческие и творческие качества, способствует эмоциональному раскрепощению [6].

Участие в театральных постановках активизирует у студентов познавательные способности, расширяет кругозор, а также обогащает словарный запас, что очень важно в будущей профессиональной деятельности.

Следует отметить, что наиболее эффективным условием формирования профессиональных качеств у будущих педагогов являются коллективные творческие дела, организуемые различными студенческими сообществами. Они отличаются общей творческой целью, которая объединяет комплекс мотивационных установок: личный успех, самоутверждение, возможность позитивного общения, стремление узнать новое, возможность совместного успешного труда, возможность получения или предоставления помощи [1].

Одним из наиболее значимых вопросов в подготовке будущего педагога в современном вузе, в целом, является активизация личностных способностей у студенческой молодежи, содействие их росту и многообразному проявлению, самоопределению. Создание условий для раскрытия творческого потенциала, расширение культурного пространства – все это составляет комплекс эффективных решений проблемы формирования профессиональных качеств у будущих педагогов.

Отечественная педагогика активно разрабатывала направление, связанное с коллективной деятельностью. Более того, коллектив как форма совместного труда и творчества становится для многих отечественных теоретиков до некоторой степени идеальным условием для формирования человека нового времени. К коллективу как особой форме организации людей социалистического общества обращаются в своих трудах Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий.

К началу 2000-х гг. в психолого-педагогической науке сложился новый подход к самому определению коллектива. Исследователями признано, что коллективом можно считать не любую общность совместно действующих или работающих людей, а высокоорганизованные группы, отличающиеся ярко выраженным уровнем интегративной деятельности (Я.Л. Коломинский, А.В. Петровский, Л.И. Уманский и др.).

Коллектив, таким образом, понимается современными исследователями как один из видов группы, как высшая ступень групповой организации. Очевидно, что любая группа с момента своего образования приходит ряд стадий развития [2, 3, 4].

Каждая из стадий характеризуется определенными признаками и свойствами, которые проявляются по линии групповой активности, внутригрупповой интеграции, организационного единства, системы коммуникаций и связей между членами группы, структуры распределения авторитета и влияния. На каждой из стадий отмечается постепенное усложнение и изменение характера межличностных отношений.

В процессе изучения изменений внутригрупповых взаимоотношений в процессе художественно-творческой деятельности нами было выделено четыре основных этапа становления творческого коллектива: этап следования за лидером; этап формирования микрогрупп; этап объединения «капитанов»; этап внутригрупповой интеграции.

Так, в наблюдаемых нами творческих коллективах было отмечено, что на первоначальной стадии формирования группы особенно велика роль руководителя, который должен донести всем участникам цели и задачи нового творческого проекта, организовать систематическую работу по подготовке участников группы к более свободному проявлению их личностных качеств. Для данной стадии характерным является также выделение наиболее активных участников процесса, причем их активность не всегда несет в себе прагматическое начало для реализации всего проекта, а носит, скорее, спонтанный, несколько поверхностный характер. Как правило, на последующих этапах происходит смена лидеров на более уверенных, креативных и харизматичных.

Второй этап – этап формирования микрогрупп - характеризуется делением цельной первоначальной группы на несколько малых, в которых происходит сплочение по интересам, симпатиям, по месту жительства и т.п. Внутри каждого такого микрообъединения происходит выдвижение наиболее сильной, яркой личности в качестве лидера – «капитана». Капитаны постепенно берут на себя часть ответственности за группу в целом и становятся помощниками руководителя группы.

Третий этап – этап объединения «капитанов» - характеризуется более высоким уровнем взаимодействия микрогрупп, которое происходит под влиянием их признанных лидеров. Капитаны распределяют между собой обязанности внутри коллектива в целом, а участники каждой микрогруппы более осознанно общаются между собой, что способствует развитию базовых навыков – эмпатия, дивергентности поведения, саморегуляции, гибкости и т.д. Этап внутригрупповой интеграции характеризуется активным взаимодействием на всех уровнях – как групповом, так и межличностном и позволяет достигать высокого уровня совместного творческого процесса.

Каждый сложившийся коллектив становится важнейшим фактором становления и воспитания личности, а также условием возникновения необходимой для развития толерантного сознания культурно-образовательной среды. В русле данного исследования необходимо отметить, что формирующее влияние творческого коллектива, усилия которого направлены на занятия искусством, во многом зависит от того, в какой мере цели и задачи коллектива осознаны его членами и воспринимаются ими как свои личные.

Органическое единство личного и общественного, что, безусловно, является фундаментальным основанием развития профессионального сознания, рождается в процессе коллективной творческой деятельности, когда общая цель объединяет не только усилия всех участников в направлении достижения этой цели, но и определенным образом формирует их взаимоотношения, корректируя индивидуальные проявления каждого таким образом, чтобы в результате объединения группа в целом действовала бы наиболее эффективно и результативно.

Необходимо особо подчеркнуть, что межличностные отношения в творческом коллективе опосредуются общественно ценным и личностно значимым содержанием совместной деятельности.

Выводы. Таким образом, творческий коллектив можно определить как высокоорганизованную группу, в которой все участники объединены общими ценностями, целями и задачами творческой деятельности, значимыми для группы в целом и для каждого ее члена в отдельности. В процессе творческой работы формируются и развиваются такие качества личности, как чувство ответственности за порученное дело, умение прислушиваться к мнению большинства, исходить из общих интересов, творческая активность, желание помочь своим коллегам, объединить усилия, способность подчиняться требованиям коллектива, ограничивая свои собственные желания и претензии, эмпатия.

При этом положительные эмоции, которые студенты – будущие педагоги получают в процессе вовлечения в деятельность вузовских творческих объединений, стимулируют студентов к максимальной самоотдаче в данном виде деятельности, что, в конечном итоге, способствует эффективному формированию важных профессиональных качеств. Это способствует тому, что у студентов поддерживается стремление выполнять профессиональные функции при освоении профессии.

Так же хотелось бы сказать о том, что при вовлечении студентов в творческие вузовские объединения, у них формируются такие качества, как активность, умение конструктивно организовывать свой досуг, оказывать волонтерскую помощь (при участии в волонтерских мероприятиях для различных слоев населения).

В целом, это способствует формированию активной гражданской позиции будущих педагогов.

Литература:

1. Абдуразакова, Д.М. Педагогические условия создания культурно-образовательной среды в процессе становления толерантного сознания учащихся многонационального коллектива / Д.М. Абдуразакова // Педагогика искусства. – 2009. – №1. – 8 с.
2. Коломинский, Я.Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе / Я.Л. Коломинский. – Минск: Ураджай, 1969
3. Кричевский, Р.Л. Социальная психология малой группы / Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубравина. – М.: Аспект-Пресс, 2001

4. Кульневич, С.В. Воспитательная работа в средней школе: от коллективизма к взаимодействию / С.В. Кульневич, Т.П. Лакоценина. – Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 2000. – 144 с.
5. Макаренко, А.С. Воспоминание гражданина / А.С. Макаренко / сост. Р.М. Бескина, М.Д. Виноградова. – М.: Просвещение, 1988. – 180 с.
6. Мурадова, А.К. Студенческий театр / А.К. Мурадова // <https://chspu.ru/struktura-i-organy-upravleniya/studencheskij-teatr/> (Дата обращения 30.03.2023)
7. Сорокопуд, Ю.В. Профессионально важные качества личности как фактор конкурентоспособности современных специалистов сферы «человек – человек» / Ю.В. Сорокопуд // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 1 (74). – С. 245-246
8. Сорокопуд, Ю.В. Психолого-педагогический анализ профессионально-значимых личностных качеств, определяющих успешность профессиональной педагогической деятельности / Ю.В. Сорокопуд // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 1 (74). – С. 330-331

Педагогика

УДК 378.016:74

кандидат педагогических наук **Амелина Ольга Юрьевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел)

АКТУАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация. В современной реальности дизайн-образование становится все более востребованным и актуальным. Более того, оно превратилось в одну из самых интересных и перспективных областей для профессионального развития. Особое внимание уделяется обновлению содержания дизайнерского образования, а также уровню развития педагогического инструментария и его возможности подобные изменения отражать в процессе обучения дизайнеров. Именно поэтому актуализация содержания дизайн-образования в современных тенденциях к обучению дизайнеров является чрезвычайно важным этапом, который необходимо серьезно рассмотреть.

Ключевые слова: дизайн-образование (дизайнерское образование), актуализация содержания дизайн-образования, профессиональная подготовка, перспективные учебные дисциплины, компетентность, современные тенденции в дизайн-образовании, образовательно-методическая концепция.

Annotation. In modern reality, design education is becoming more and more in demand and relevant. Moreover, it has become one of the most interesting and promising areas for professional development. Particular attention is paid to updating the content of design education, as well as the level of development of pedagogical tools and its ability to reflect such changes in the process of training designers. That is why the actualization of the content of design education in modern trends in the training of designers is an extremely important stage that needs to be seriously considered.

Key words: design education (design education), updating the content of design education, professional training, promising academic disciplines, competence, current trends in design education, educational and methodological concept.

Введение. Сегодня в сфере дизайна особенно важно, чтобы кадры были готовы не только к текущим требованиям рынка. Отмечается изменение вектора обучения на перспективу – получение таких компетенций, которые не только бы отвечали на запросы современных работодателей, но и за конкурентоспособность дизайнера через 3-7 лет.

Развиваться в сфере дизайна важно не только для будущих специалистов, но и для всей отрасли в целом. С многолетним опытом исследователи приходят к выводу о важности разностороннего обучения и использования инновационных методов. Ключевым фактором успеха становится постоянное изменение и адаптация учебной программы. Это поможет выпускникам быть в курсе последних тенденций на рынке труда и быть готовыми к борьбе за свою местность в нем.

При изучении и анализе научной, психолого-педагогической, профессиональной, методической, справочной литературы, касающейся различных областей дизайн-образования выясняется, что проблеме формирования профессиональных компетенций у будущих дизайнеров посвящено большое количество работ: исследования о содержании образования в целом и отдельных учебных дисциплин (Ю.К. Бабанский, Н.А. Галатенко и И.И. Ильясов, В.В. Краевский, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, М.В. Потоцкий, М. Н. Скаткин, А.М. Сохор и др.), исследования о проблемах современного дизайн – образования (Ю.М. Бундиной, А.А. Вилковой, Н.В. Воронова, И.С. Каримовой, Т.В. Матвеевой, Е.Н. Ковешниковой, А.И. Лаврентьева, М.Н. Марченко, Р.Ф. Мухутдинова, А.В. Соловьевой, Л.А. Сафиной, И.В. Тарабриной, И.Б. Торшиной), исследования по формированию профессиональных компетенций в образовательной среде (В.И. Байденко, А.В. Баранова, О.М. Бобиенко, А.А. Вилковой, И.Б. Гладковой, Л.И. Гурье, И.А. Зимней, Е.А. Корсаковой, И.Л. Плужника, Н.С. Стениной, А.И. Субетто, А.Е. Упшинской, А.В. Хуторского, Е.И. Чахмахчян, И.В. Челпанова, Б.Д. Эльконина), исследования о усовершенствовании методики преподавания дизайн-образования как совокупности методов, принципов и организационных форм (А. Аврамова, А.А. Беловой, Н.В. Воронова, Ю.Б. Вроблявичус, А.Л. Дижур, С.А. Гарибян, И.Я. Герасименко, О.И. Генисаретский, Т.В. Костенко, Е.Н. Лазарева, Л.В. Левицкий; Г.Б. Миневрин, Л.Б. Переверзев, В.И. Пузанов, В.М. Розин, В.Ф. Сидоренко, Х.Г. Тхагапсоев, С.О. Хан-Магомедов, Л.А. Шапошников).

Отмечается актуализация содержания, востребованность перспектив и изменений в дизайн-образовании. Данные изменения наглядно демонстрируют следующее: без дополнительного современного производственно-технологического знания, а также умения выполнения художественно-творческих задач профессия дизайнера теряет значение.

Дизайн-образование, сформировавшееся в самостоятельное направление и ведущее подготовку дизайнеров различных профилей, всегда отвечало на запросы и тенденции времени. Для того чтобы обеспечить студентам достойный уровень обучения в дизайн-образовании, необходимо разработать качественную учебную программу, которая будет соответствовать современным требованиям рынка и учесть изменения в ведущих тенденциях этой области. В частности, важно уделить должное внимание технологическим инновациям; новым материалам и технологиям в создании дизайн-проектов; составу, структуре, принципам и методикам преподавания практико-ориентированных учебных дисциплин (классических и перспективных); компетенциям и профессионализму преподавателей; технологическому и образовательному оснащению процесса обучения. Намеченные тенденции изменения содержания дизайн-образования будут способствовать локально, в условиях получения образования в современном институте, формировать компетентностную личности профессионала – будущего дизайнера.

Данная образовательная программа направлена на получение специальных знаний и навыков, необходимых для успешной карьеры и эффективного решения профессиональных задач. После её освоения выпускник будет востребован на рынке труда и сможет уверенно взаимодействовать в коллективе.

Изложение основного материала статьи. Обучение студентов должно быть специализированным и включать в себя инновационные подходы, позволяющие развивать не только знания, но и профессиональные навыки и компетенции. Только такие высококвалифицированные специалисты смогут эффективно решать задачи и быть востребованными в сфере дизайна сегодня и в будущем. Но, в первую очередь, обеспечить обучающихся современными знаниями для выполнения профессиональных задач и для воплощения творческих идей, а также расширить профессиональный кругозор дизайнера, стремясь за счёт учебных дисциплин.

В названии дисциплин отражается специфика учебного процесса. Правильно названные и распределенные учебные дисциплины в течение всего периода курсового обучения являются краткой и емкой рекламой – чему будут учить и какие знания, умения получит обучающийся.

Поэтому, дисциплины должны быть не только актуальными на данный период обучения, но и прогностическими – работать на будущее.

Современный рынок требует от специалистов не только высокого уровня технических навыков, но и комплексного подхода к решению задач. В этой связи становится очевидной необходимость внедрения в учебный процесс перспективных учебных дисциплин, которые позволят студентам развивать свои творческие способности и повышать свой профессиональный уровень.

Важно отметить, что перспективные учебные дисциплины не заменят базового образования по профилю, а дополняют его и дают возможность студентам расширять свой кругозор и знания в смежных областях.

Обучающийся, получив такое соответствующее образование, презентуя себя перед работодателем, становится конкурентноспособным и задающим для других планку профессионализма.

Например, с целью оптимизации и модернизации учебного процесса в Международной Школе Дизайна (IDS) каждый год пересматриваются учебные планы и по необходимости вносятся соответствующие времени изменения» [5]. При этом президентом данного учебного заведения Надеждой Лазаревой, подчеркивается, что Международная Школа Дизайна остается на пике изменений и нововведений. Новые дисциплины и технологии, такие как блокчейн, рисование скетчей и компьютерная визуализация помогают ученикам стать лучше и успешнее. Важно учитывать человеческий фактор при подготовке проектов. Школа активно работает с онлайн-консультациями и цифровой библиотекой, чтобы обеспечить ученикам наиболее полное и простое в использовании обучение.

Сегодня в образовательные программы включают курсы скетчинга, которые помогают молодым специалистам научиться создавать профессиональные эскизы и выразить свои мысли в собственном стиле. Это не означает, что классические предметы, такие как живопись и рисование, потеряли свою ценность, но умение быстро и качественно делать наброски значительно повышает профессиональный потенциал молодых дизайнеров.

Введение перспективных учебных дисциплин в процесс подготовки дизайнеров – это одно из ключевых направлений развития современного высшего образования. Сегодня, когда технологии развиваются в геометрической прогрессии, дизайнеры должны быть готовы к быстрому внедрению новых инструментов и методик. Расширение списка дисциплин учитывает этот факт и дает студентам возможность более полно усвоить навыки, которые будут полезны при последующей работе.

Другим направлением развития дизайн-образования в условиях современного университета стоит указать соответствующие особенностям и специфике дизайнерской деятельности применяемые образовательные методики, осваиваемые мультимедийные технологии, комплексность дизайна как вида деятельности, социальные тренды в обществе, уровень технологического и цифрового развития.

Необходимо активно использовать практические методики обучения, например, мастер-классы и стажировки на предприятиях, которые обеспечат максимальное погружение студента в реальные условия работы. Включение в образовательный процесс внешних экспертов, работающих в сфере дизайна, может помочь студентам получить более реалистичное представление о реальной работе дизайнера и научиться решать реальные проблемы, связанные с дизайном. Данный подход не только позволит получить необходимые знания и навыки, но и позволит плотно взаимодействовать с профессиональным сообществом, что важно для последующего трудоустройства.

Современная школа дизайна, по словам директора Ольги Цейтлиной, обучение строит таким образом, чтобы студенты получали не только теоретические знания, но и практические навыки, которые смогут применять в своей работе. Поэтому в настоящее время учреждения образования активно организуют выездные занятия к производителям и поставщикам, где проводятся мастер-классы от лучших специалистов в сфере дизайна интерьеров. Такой подход позволяет студентам познакомиться с современными технологиями и материалами, а также подобрать лучшие варианты для своих будущих проектов.

В рамках актуализации и обновления содержания современного дизайн-образования необходимо осваивать новые технологии - современный мир требует от дизайнеров умения работать с новыми технологиями в области графики, анимации, программирования и т.д. Поэтому важно обновлять содержание образовательных программ, чтобы дизайнеры получали навыки, необходимые для работы в современном мире. Развитие мультимедийных технологий должно быть включено в образовательные программы дизайн-образования.

Современные школы дизайна ставят на первый план практические навыки, включая посещение работодателей и поставщиков интерьерных отделочных материалов. Реальный опыт и знание технологий помогают студентам выработать профессиональный подход к работе и развить особенности, которые предпочитают заказчики в этой области.

Университет Строганова - одно из старейших учебных заведений в России, основанное более 150 лет назад. Здесь обучаются талантливые художники, дизайнеры и архитекторы. Учебный процесс включает в себя не только классическое обучение, но и внедрение современных технологий. На кафедрах установлены машины с ЧПУ, лазерные станки и 3D-принтеры, что позволяет студентам проявлять свою креативность и реализовывать смелые проекты.

Наконец, обучение дизайну должно принимать во внимание междисциплинарность и комплексность этого предмета. Дизайн-образование в современном университете должно быть составной частью широкой образовательной программы, объединяющей несколько дисциплин. Будущие дизайнеры должны обладать знаниями в области бизнеса, маркетинга, психологии и других направлений, которые им помогут стать опытными профессионалами в своей сфере.

Преподаватель Британской высшей школы дизайна, Дмитрий Карпов, убежден, что изменения в дизайн-образовании напрямую связаны с изменениями в индустриальной среде. Он предлагает более тесное сотрудничество между специалистами разных областей дизайна для более эффективного решения современных профессиональных задач. Только такое партнерство может привести к созданию новых продуктов и услуг, которые будут соответствовать требованиям

рынка. Также для возможности отвечать на современные профессиональные задачи, он призывает «больше кооперироваться между собой разных специалистов дизайна» [5].

При обновлении содержания дизайн-образования необходимо учитывать, например, такую тенденцию постепенного и устойчивого изменения в формате работы дизайнера – формат удаленного обучения (и впоследствии удаленной работы), а также возможность совмещения очного и заочного обучения.

Одним из наиболее важных элементов дизайн-образования в современном университете является востребованность использования инноваций и цифровизацию. Улучшение практической подготовки студентов может быть достигнуто путем увеличения количества практических занятий, их качества и степени реалистичности за счет технологий искусственного интеллекта, роботизации, виртуальной и дополненной реальности. Развитие социальных сетей, растущая экономия цифровых рынков и всеобщая тенденция распространения технологий - все это призывает обновить подход к дизайн-образованию.

Выводы. Дизайнеры, как творческая профессиональная деятельность, постоянно находятся в поиске авторского стиля и своего отличия от других почерка в дизайн-проектах, экспериментируют. И необходимость обновления содержания дизайн-образования появляется в ответ на запросы времени и социальный заказ государства, открывают перед дизайнерами большие возможности в плане творчества, способны обеспечивать ускоренное, качественное и органичное осуществление необходимых преобразований в процессе обучения.

Все вышеперечисленные меры помогут современному университету улучшить свою программу дизайн-образования, привлечь новых студентов и подготовить их к конкуренции на рынке труда.

Актуализация содержания дизайн-образования в современном университете является логичным шагом в развитии высшего образования и помогает подготовить дизайнеров к исполнению сложных задач в современных условиях, создания качественной и конкурентоспособной системы обучения.

Литература:

1. Алдошина, М.И. Развитие культурологической модели содержания образования в условиях поликультурности университетского образования / М.И. Алдошина // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – № 6(45). – С. 82-93
2. Борисова, И.В. Феномен «Новая учебная дисциплина» в профессиональном образовании / И.В. Борисова // Омский научный вестник. – 2013. – С. 163-165
3. Горелова, Э.В. Особенности дизайнерского образования в разные исторические периоды / Э.В. Горелова // Молодой ученый. – 2017. – № 23 (157). – С. 344-346. – URL: <https://moluch.ru/archive/157/44357/> (дата обращения: 16.01.2023)
4. Капунова, М.И. Применение инновационных педагогических технологий в дизайн-образовании / М.И. Капунова // Молодой ученый. – 2017. – № 38 (172). – С. 107-110. – URL: <https://moluch.ru/archive/172/45738/> (дата обращения: 14.01.2023)
5. Костарева, И. Новые дисциплины: современные тенденции дизайн-образования [Электронный ресурс] / И. Костарева. – URL: <https://design-mate.ru/read/an-experience/modern-trends-in-design-education> (дата обращения: 15.01.2023)
6. Оськин, С.В. Особенности формирования учебных планов и образовательных программ по новым стандартам / С.В. Оськин // Качество современных образовательных услуг – основа конкурентоспособности вуза: сб. ст. по материалам межфакультетской учеб.-метод. конф. – Краснодар: Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина. – 2016. – С. 489-491
7. Первина, Л.И. Особенности методики подготовки специалистов отечественным дизайнерским образованием / Л.И. Первина // Вестник Удмуртского университета. – 2015. – № 4. – С. 81-86
8. Салтыкова, Г.М. Технологии в дизайн-образовании в высшей школе / Г.М. Салтыкова // Преподаватель XXI век. – 2018. – №2 – Часть 1. – С. 223-230
9. Ткаченко, Е.В. Дизайн-образование : теория, практика, траектории развития: учеб. пособие для высш. и сред. проф. образования по спец. 030500.04 «Профессиональное обучение (дизайн)» / Е.В. Ткаченко, С.М. Кожуховская. – Екатеринбург: Аква-Пресс, 2004. – 240 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Анисимова Людмила Сергеевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);

кандидат педагогических наук Горшкова Марина Абдуловна

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

преподаватель кафедры английской филологии и переводоведения Кадырова Карина Камильевна

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматривается феномен формирования стабильных партнерских отношений в качестве основного ресурса современной образовательной организации, направленной на формирование у обучающихся не только дисциплинарных компетенций, но и системы морально-нравственных ценностей, социальных и творческих способностей, в рамках которого они развиваются и формируются как личности и профессионалы. Также рассматривается сущность и процесс построения подобных отношений в системе высшего образования. Осмысливается роль образовательной деятельности в современной социокультурной среде, а также раскрываются теоретические основы формирования совместной деятельности в контексте междисциплинарного и полифункционального подхода.

Ключевые слова: студенты вуза, социальное партнерство, образование.

Annotation. The article examines the phenomenon of the formation of stable partnerships as the main resource of a modern educational organization aimed at the formation of students not only disciplinary competencies, but also a system of moral values, social and creative abilities, within which they develop and form as individuals and professionals. The essence and process of building such relationships in the higher education system are also considered. The role of educational activity in the modern socio-cultural environment is comprehended, as well as the theoretical foundations of the formation of joint activities in the context of an interdisciplinary and multifunctional approach are revealed.

Key words: university students, social partnership, education.

Введение. В научном сообществе педагогов ведется активная дискуссия в отношении модернизации образования, его принципов и качественных изменений в структуре, которые коснулись и образовательного законодательства, и, собственно, структуры образовательных организаций, образовательных программ, финансирования образования, кадрового, технического, цифрового оснащения образовательного процесса, методик организации и управления данным процессом.

Таким образом, подчёркивается изменение роли высшего образования не только в социальном, но и в личностном и психологическом планах, что диктует новые правила для управленцев, педагогов и обучающихся. При этом возникает необходимость в формировании структуры нового типа отношений между различными субъектами образовательного взаимодействия, которое должно состоять во взаимовыгодном пополнении базисов друг друга. Субъекты образовательного процесса должны научиться взаимодействовать в наиболее эффективной и продуктивной форме, что позволит максимизировать эффект, получаемый от образовательной организации.

Изложение основного материала статьи. Совместная партнёрская деятельность – один из наиболее эффективных видов продуктивного взаимодействия субъектов любой существующей сферы деятельности. Она позволяет минимизировать риски за счет привлечения большого количества людей к реализации той или иной идеи, задействования материальных, психологических и других ресурсов для достижения единой цели.

Особенно активно такое взаимодействие проявляется в рамках проектной деятельности обучающихся, которая направлена на достижение единой, общей цели проектной деятельности, а также формирование проектной компетентной группы, способной осуществлять задания различной сложности, постепенно увеличивая нагрузку и расширяя спектр влияния проектных умений. При этом важно помнить, что формирование концепции партнёрства нуждается в предварительной оценке и аналитике, что должно учитываться при построении первичной концепции взаимодействия субъектов образовательного процесса [1, 2].

Хотелось бы обратить внимание на многообразие вариантов подобного партнёрства в рамках образовательно-воспитательного учреждения. Так, по нашему мнению, существуют следующие виды стабильных партнёрских отношений, оказывающих влияние на качество образовательных услуг и качество образования в целом:

1. Студент – студент.

При таком виде партнёрства обучающиеся вынужденно (в целях осуществления проектного задания, обязательного для выполнения в конкретной группе или по собственной воле) взаимодействуют друг с другом для выполнения проектной или любой другой коллективной деятельности. При этом обучающиеся налаживают партнёрские отношения внутри группы, исходя из задач, целей, методов и способов достижения цели совместной деятельности. Кроме того, партнёрские отношения могут быть долгосрочными в данном случае. Так, к примеру, в начале обучения в университете обучающиеся могут сформировать группы по интересам и работать исключительно в них в соответствии со своими желаниями и способностями. Такие группы зачастую достаточно прочны и работают наиболее слаженно и продуктивно. Говоря о краткосрочных партнёрских отношениях можно отметить, что они также могут быть эффективны при правильном распределении сил всех обучающихся (когда более способных обучающихся ставят в пару с менее способными, тем самым гармонизируя и уравнивая усилия всех участников группы).

2. Студент – педагог.

В этом случае партнёрами становятся педагог-тьютор или куратор и обучающийся, на которого направлено педагогическое и воспитательное воздействие педагога. В таких партнёрских отношениях обучающемуся важно занять собственную позицию и сформировать собственную концепцию взаимодействия с более опытным и состоявшимся специалистом. Педагогу же необходимо обратить внимание на реализацию способностей обучающегося, а не концентрироваться на фактическом выполнении цели взаимодействия. Важно понимать, что педагог встаёт на одну ступень с обучающимся, в то время как обучающийся поднимается на ступень выше.

3. Педагог – образовательное учреждение.

При таком типе взаимодействия учитываются всевозможные элементы партнёрства, которые направлены не столько на взаимовыгоду, сколько на достижение единого результата – предоставление рынку труда способного, трудолюбивого и ответственного профессионала, который умеет применять навыки организации и самоорганизации, а также осведомлен о необходимости стабильного партнерства в профессиональной деятельности.

4. Организация – организация.

При таком типе образовательное учреждение находится в партнёрских взаимоотношениях с какой-либо организацией, предоставляющей дополнительные образовательные услуги по типу предоставления мест для прохождения производственной практики выпускников и студентов вуза. При этом вуз, в свою очередь, направляет квалифицированных кадров конкретно в эту организацию, чем поддерживает взаимовыгодный обмен «ресурсами».

Таким образом, необходимо понимать, что сущность партнёрства заключается не просто во взаимовыгоде, но и в достижении социально значимого идеала всеми существующими усилиями. Для исследования данного феномена нами было осуществлено аналитическое исследование, направленное на выявление наиболее эффективного способа продуктивного взаимодействия в рамках образовательной организации. Помимо этого, важно отметить, что респонденты относятся к различным направлениям подготовки и обучаются на разных формах (очная, заочная и очно-заочная), что минимизирует риски предвзятости той или иной группы респондентов.

В ходе настоящего исследования среди студентов и выпускников было проведено анкетирование на тему «Стабильные партнёрские взаимоотношения в рамках высшего профессионального образования: формирование компетенций продуктивного коллективного взаимодействия студентов, университета и преподавателей». Респондентами выступили 150 обучающихся и 55 выпускников, осуществляющих профессиональную деятельность по специальности (либо в виде совмещения с учебной, либо уже после окончания ее). При этом вопросы анкетирования были направлены одновременно на обе группы участников образовательного процесса. В связи с этим исследование и его результаты можно считать комплексными, целесообразными, актуальными и направленными на решение существующих образовательных проблем.

Результаты анкетирования показали, что 55% опрошиваемых обучающихся считают партнёрство эффективным методом осуществления совместной деятельности в рамках образовательного процесса; 70% выпускников утверждают, что применяют навыки, полученные в ходе такого взаимодействия на этапе профессиональной подготовки, непосредственно в своей профессиональной деятельности; 63,4% из общего числа респондентов приходят к выводу о необходимости внедрения большего количества коллективных заданий практического характера в педагогическую практику организации образовательного процесса в рамках профессиональной подготовки специалистов разного уровня. При этом 43,3% обучающихся считают, что коллективная деятельность в значительной степени уступает индивидуальной, поскольку результат зависит не от одного человека, а от ситуаций, созданных коллективом, от степени приложенных усилий каждым из членов партнёрства, а также от уровня умений каждого. Эта группа респондентов утверждает, что индивидуальная деятельность намного эффективнее в плане реализации первоначальной идеи в том виде, в котором она изначально была

представлена. Конечно, нельзя забывать и о 1,7% респондентов, которые воздержались от ответа, что свидетельствует о недостаточном опыте или незаинтересованности в анкетировании отдельных респондентов.

23,5% выпускников считают, что коллективная деятельность сокращает сроки выполнения профессиональных задач, что оказывает непосредственное влияние на позиционирование сотрудников в компании, на их самоактуализацию и заработную плату. 6,5% выпускников воздержались от ответа.

36,6% от общего количества респондентов, тем не менее, убеждены, что наполнение программ практического применения полученных в ходе профессиональной подготовки навыков и умений, должно быть индивидуальными, а не коллективно-ориентированными, поскольку это не соответствует главным современным тенденциям в сфере образования. Действительно, на сегодняшний день в мировом сообществе широко обсуждается позиция централизации образования вокруг обучающегося, который представляет собой ядро образовательной деятельности, ее цель, результат. Таким образом, можно заключить, что партнерство – сложная система, которая подходит не всем обучающимся и направлена на становление множества полифункциональных компетенций.

Важно понимать, что партнерство на всех уровнях образования может и должно присутствовать, поскольку именно оно формирует потенциал продуктивного коллективного взаимодействия обучающихся, образовательного учреждения, педагогов и дополнительных организаций, осуществляющих образовательные мероприятия. Необходимо правильно и гармонично скомпоновать индивидуальную и коллективную деятельность так, чтобы профессиональная подготовка будущего специалиста проводилась по всевозможным направлениям, а не конкретно в рамках одной концепции.

Выводы. В заключение хотелось бы отметить, что формирование сложной системы партнерских взаимоотношений должно базироваться на обширном теоретическом и практическом материале фундаментального и прикладного характера, что позволит организатору образовательной деятельности осуществить наиболее положительный сценарий развития образовательной деятельности и взаимоотношений субъектов в её рамках.

Необходимо учитывать, что современные обучающиеся в основном направлены на самореализацию, чем на выполнение социального заказа. То есть образование для них представляет собой самоцель, которая формирует не просто их компетентность, но и самосознание, самодостаточность, самостоятельность.

При этом любому организатору партнерских взаимоотношений необходимо разбираться в теории партнерства, межличностной коммуникации, обладать навыками психологии и социологии. Важно понимать, что партнерство представляет собой модель реального социального взаимодействия, которая может повлиять на формирование новейших концепций для подрастающего поколения, а также может стать отправной точкой для их глобальной социализации. В связи с этим необходимо обратить внимание на проведение регулярных социологических и педагогических исследований, связанных с внедрением механизмов и методик эффективного продуктивного партнерства, направленного на совершенствование социальных взаимоотношений субъектов образовательного процесса.

Важно изучать механизмы, средства, технологии, техники и способы влияния и организации партнерских взаимоотношений не только в студенческой среде, но и в педагогической, профессиональной. Это важно, прежде всего, для формирования благоприятного имиджа образовательной организации и повышения уровня квалификации её работников.

Литература:

1. Апокин, А. Анализ студенческой занятости в контексте российского рынка труда / А. Апокин, М. Юдкевич // Вопросы экономики. – 2008, №(6). С. 98-110
2. Гордон, Ян Х. Маркетинг партнерских отношений: Новые стратегии и технологии привлечения клиентов / Ян Х. Гордон; [Пер. с англ. Е. Нестерова]. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 379 с.

Педагогика

УДК 378

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры
английской филологии Ачмизова Светлана Якубовна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент, кафедры арабского языка
и вторых иностранных языков Туова Марина Руслановна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Адыгейский государственный университет» (г. Майкоп)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СРЕДИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются причины и предпосылки возникновения мотивации среди учащихся младших классов образовательной организации при изучении английского языка. Исследуются подходы представителей научного сообщества, которые впоследствии сопоставляются с аспектами мотивации. Определяется роль личности педагога и его компетенций в рамках формирования мотивации среди исследуемых учащихся. Разъясняется отсутствие зависимости мотивации среди учащихся при изучении английского языка от форм проведения образовательных мероприятий и образовательных условий. Рассматриваются различные педагогические подходы в отношении формирования мотивации и дается оценка аналитической составляющей предложенным приемам образовательного характера, способствующим усилению мотивационных признаков среди учащихся начальных классов учебных заведений. Были выявлены преимущественно рефлексивная составляющая мотивации как приоритетный компонент и подходы для ее закрепления посредством формирования оптимального психоэмоционального состояния в качестве ресурса для качественного изучения английского языка.

Ключевые слова: учащиеся, образовательная организация, младшие классы, английский язык, мотивация, способности, педагог.

Annotation. The article discusses the causes and prerequisites for the emergence of motivation among elementary school students of an educational organization when learning English. The approaches of representatives of the scientific community are investigated, which are subsequently compared with aspects of motivation. The role of the teacher's personality and his competencies in the formation of motivation among the studied students is determined. It explains the lack of dependence of motivation among students when learning English on the forms of educational activities and educational conditions. Various pedagogical approaches to the formation of motivation are considered and an assessment of the analytical component of the proposed educational methods that

contribute to the strengthening of motivational signs among primary school students is given. The predominantly reflexive component of motivation as a priority component and approaches for its consolidation through the formation of an optimal psycho-emotional state as a resource for high-quality English language learning were identified.

Key words: students, educational organization, junior classes, English, motivation, abilities, teacher.

Введение. При поступлении в начальную образовательную организацию учащийся испытывает трудности в рамках адаптации к новым правилам обучения и социализации. Перед ним формируется своеобразный вызов, который подразумевает соответствие его поведенческих реакций с учебным планом и спецификой учебного занятия. Лингвистический аспект в рамках педагогического процесса предполагает отсутствие выбора иностранного языка для изучения, а также предварительного тестирования на предмет соответствия индивидуальных способностей учащегося младших классов в отношении результативного изучения конкретного языка, которое образовательное учреждение может предложить.

Образовательными стандартами предусмотрен единый подход для лингвистического аспекта обучения преимущественно в пользу английского языка. Однако данный подход сопряжен с вопросами мотивации, которая существенно влияет на достижение соответствующих компетенций педагогом.

Существующие исследования преимущественно посвящены инструментам усиления интереса со стороны исследуемой части учащихся, что указывает лишь на результат формирования интереса, но недостаточно раскрывает мотивационные причины изучения ими иностранного языка, в частности, английского. К примеру, М.И. Ключева, Н.С. Пронина и Р.А. Кузьмин считают, что мотивацию среди учащихся младших классов образовательной организации повышают игровые методы, так как игра в значительной степени упрощает процесс подачи профильной информации в рамках занятия [2, С. 127]. О.Г. Оберемко и Ю.В. Соколова расширяют игровой подход в рамках обучения английскому языку до применения расширенных форм детской активности, которая позволяет учащимся осваивать знания английского языка с учетом компонента физической нагрузки и элементов арт-технологий [5, С. 249]. Фролова и К.С. Русакова акцентируют внимание на важности развития образного мышления среди учащихся младших классов, а также предлагают использование пластилина на уроках английского языка для совершенствования навыков когнитивного характера [7, С. 149]. Целью исследования является выявление функционирующих компонентов педагогического характера, которые воздействуют на процесс мотивации среди учащихся начальных классов при изучении ими английского языка. В настоящей работе дается оценка аналитической составляющей предложенным исследователями приемам образовательного характера, способствующим усилению мотивации среди учащихся начальных классов учебных заведений.

Изложение основного материала статьи. Среди представителей научного сообщества присутствует попытка раскрытия причин возникновения мотивации учащихся к обучению иностранному языку в рамках педагогических условий. В частности, А. Вигфилд, Ж.С. Эклс и Д. Родригес отмечают недостаточное внимание профильных исследователей на обозначенную проблему. По их убеждению, большинство исследований было сфокусировано преимущественно в отношении мотивации студентов университетов [17, С. 78]. Однако если студенты могут самостоятельно обеспечить процесс обучения иностранному языку и выбрать для себя оптимальную методику освоения языка в соответствии с индивидуальной целью и мотивацией, то в отношении учащихся школ существует принципиально иная ситуация. Учащиеся учебных заведений, в особенности начальных классов, не в состоянии самостоятельно организовать процесс изучения иностранному языку. Это значит, что им необходим наставник или учитель, способный направить образовательный процесс к искомым результатам с учетом мотивации.

Наблюдения М. Лэмба указывают на существование значительного количества свидетельств, при которых мотивация учащихся к учебному процессу снижается до периода школьного развития [14, С. 760]. При этом преимущественно сокращение уровня мотивации затрагивает изучение окружающей среды, в то же время мотивация к изучению, к примеру, английского языка среди учащихся начальных классов остается стабильной до определенного момента. Исследователь провел наблюдение на примере индонезийских школьников в течение двух лет и выявил, что мотивация среди них была связана с позитивными ожиданиями от предстоящего учебного процесса. Однако выбор учителей английского языка в пользу формального педагогического подхода заметно ухудшает отношение учащихся к изучению языка, которые впоследствии начинают воспринимать изучаемый язык исключительно как инструмент для будущего.

Н. Унрау и И. Шлакман рассмотрели факторы результативности изучения языка с точки зрения этнической составляющей, пола, уровня обучения, а также имеющихся мотивации среди учащихся городских учебных заведений [16, С. 91]. Они систематизировали полученные в процессе специального исследования статистические данные, которые позволили им выявить, что этническая составляющая влияет на результаты успеваемости изучения английского языка в рамках одного из способов освоения, к примеру, чтения. Однако вне зависимости от гендерной составляющей и уровня обучения среди учащихся начальных классов мотивация почти равномерно снижается по мере приближения к обучению в средних классах.

Д. Донг и Ю. Тан на примере учащихся итальянских образовательных организаций отмечают, что планирование образовательного процесса в отношении английского языка с учетом рациональности, охвата и влияния не всегда эффективны, так как представление относительно мотивации на этапе проектирования учебных программ значительно корректируется в процессе их реализации [12, С. 172]. Поэтому продвигаемая руководством правительства Италии теории языкового планирования нуждается в изменении оценочных подходов к формированию и удержанию мотивации среди учащихся итальянских школ.

В частности, Ч.-Х. Чэнь, Ч.-Ш. Кун и Ч. Ляо выявили, что мотивация остается стабильной, если педагог выстраивает систему освоения отдельных компонентов английского языка, позволяющую снижать уровень беспокойства [11, С. 207]. В особенности данный фактор важен для учащихся начальных классов с особыми потребностями по здоровью, для которых, к примеру, восприятие английской разговорной речи представляет значительные трудности. Учет педагогом особых потребностей существенно влияет на качество успеваемости учащихся при изучении английского языка. Авторы исследования предложили систему, позволяющую педагогам снижать уровень тревожности при освоении учащимися иностранного языка.

Стоит отметить, что мотивация изучения иностранного языка в школе представляет научный интерес многих китайских профильных исследователей. В частности, С. Чэнь, Д. Цзоу и другие представители китайского научного сообщества отмечают, что в образовательную систему необходимо внедрять персонифицированный подход, в том числе посредством искусственного интеллекта [10, С. 12]. По их утверждению, разновидности образовательных мероприятий, таких, как мобильное обучение или игры могут стать лишь компонентами процесса освоения английского языка.

Однако Д. Аллан и К. Рюбнер Йоргенсен считают, что образовательный процесс в рамках изучения учащимися английского языка не может осуществляться без участия учителя и его педагогического подхода [9, С. 330]. Они акцентируют внимание на том, что в настоящее время актуализируется инклюзивное образование, которое затрагивает

изучение учащимися английского языка. Так как исследуемая категория учащихся не может самостоятельно организовать учебный процесс, то персонализированный подход с использованием технологий не может обеспечить стабилизацию их мотивации.

В случае, если в образовательном процессе центральным звеном является учитель, то для усиления мотивации в значительной степени будут результативны нестандартные педагогические подходы. На это указывает исследование Х. Галиндо-Домингеса, который на примере методологии Flipped Classroom демонстрирует заметное усиление мотивации среди учащихся начальных классов посредством повышения учителем английского языка их самооценки [13, С. 48]. Таким образом, Х. Галиндо-Домингес подтверждает необходимость двух факторов для формирования мотивации – личность учителя и психоэмоциональный компонент в процессе освоения иностранного языка.

Представляется нестандартным подход шведских представителей научного сообщества, который подразумевает учет учителем английского языка потребности людей в коммуникации между собой. С. Сунд утверждает, что мотивация среди учащихся начальных классов школ присутствует вне зависимости от специфики образовательных программ [15, С. 227]. Потребность в расширенных коммуникациях будет способствовать изучению английского языка в качестве средства общения и функционирования в последующих разнообразных сообществах.

А.С. Костелевская ссылается на подход советского психолога Л.В. Выготского, который связывал между собой специфику усвоения языка и особенности развития мышления ребенка. На его основе А.С. Костелевская делает вывод, что обозначенная взаимосвязь обеспечивает качество обучения английскому языку посредством аудирования. Однако она не раскрывает причины качества усвоения и результативного восприятия аудирования учащимися младшего школьного возраста. Таким образом, возникает обобщенное предположение, что мотивация изучения непосредственно английского языка является естественным процессом, и учащийся усваивает лексические и грамматические структуры иностранного языка по причине присущей ему природной склонности к познанию мира.

Однако вопрос состоит в том, чтобы выявить причины мотивации изучения английского языка учащимися младших классов образовательной организации в условиях отсутствия для них возможности выбора. У автора настоящей статьи существует предположение, что проблемы мотивации в значительной степени могут регулироваться посредством личности педагога, его педагогических методов и умения взаимодействовать преимущественно с исследуемой группой учащихся. Педагог может стать источником для формирования мотивации к изучению английскому языку, в том числе среди тех учащихся младших классов, у которых способности лингвистической направленности недостаточно развиты.

М.И. Корчагина отмечает, что выраженные качества педагога, способствующие формированию мотивации и частично являются предпосылками для ее возникновения в целом, подразумевают знание иностранного языка вне образовательных стандартов. Любознательность непосредственно педагога транслируется учащимся младших классов и провоцирует их к состоянию перманентного ожидания новой информации об элементах английского языка и лингвострановедческих аспектах [3, С. 37]. У.М. Дабиева дополняет мысль М.И. Корчагиной в отношении личности педагога утверждением о необходимости склонности педагога находиться в перманентном образовательном процессе лично [1, С. 1812]. Отсутствие стремления познавать новую информацию в отношении изменений в английском языке означает утрату педагогической личности в то время, как регулярное самообразование способствует неочевидным психолого-педагогическим изменениям педагога, что создает условия для формирования привлекательной образовательной среды.

Рассматривая методический аспект в качестве источника мотивации на занятиях по английскому языку в младших классах образовательной организации, следует отметить, что наиболее распространенной формой обучения являются в малых группах. Однако некоторые исследования, в частности, Н.Н. Плотниковой, указывают, что количество учащихся младших классов в одной группе английского языка в действительности не влияет на их мотивацию [6, С. 82]. Это значит, что такие педагогические методы, как обучение в малых группах, перестают быть результативным инструментом и способны значительно снижать мотивацию при наличии других сопутствующих условий. Соответственно, акцентировать внимание необходимо не в отношении форм проведения занятий, но скорее в отношении педагогических подходов и личности педагога, который является источником возникновения мотивации для учащихся исследуемой возрастной группы. В тоже время, согласно И.В. Крюковой и другим исследователям, традиционный подход к освоению английского языка учащимися младших классов утратил свои результативные предпосылки [4, С. 193]. Их исследование приводит к выводу, что на занятиях необходимо добавлять коммуникативный компонент, который в значительной степени погружает учащегося в лингвострановедческий аспект иностранного языка. Однако в этом случае развитие коммуникативного компонента возможно ли в том случае, если учащийся будет мотивирован к общению на английском языке и не испытывает отрицательных эмоций, которые возникают в результате исправления очевидных ошибок педагогом и последующего снижения оценочного результата.

Немаловажным аспектом также являются выраженные способности непосредственно учащегося к изучению английского языка. Г.В. Хитрова и другие исследователи утверждают о существовании корреляции между выраженными способностями к изучению иностранным языкам и результатами обучения [8, С. 243]. Степень одаренности влияет на процесс ускорения в процессе познания и процесс углубления в содержательную часть английского языка. Данный аспект разъясняет закрепляющий компонент мотивации при реализации педагогических подходов. К примеру, формирование образовательной траектории одаренного учащегося с применением дополнительных учебных материалов и его участия во внешних мероприятиях, связанных с английским языком.

В настоящее время кафедрой английской филологии и кафедрой арабского языка и вторых иностранных языков Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Адыгейский государственный университет» (ФГБОУ ВО «АГУ») разрабатывается учебное пособие, структура и содержательная часть которого учитывает выводы указанных в настоящем исследовании представителей педагогического сообщества. Данное пособие рассчитано на будущих педагогов английского языка образовательных организаций Республики Адыгея и будет содержать авторские рекомендации в целях повышения мотивации среди младших школьников. Кроме того, в данном пособии предусмотрены практические упражнения, которые в наглядной форме показывают существующие результативные формы обучения английскому языку и помогают совершенствовать навыки разработки учебных программ, структурно позволяющих удерживать внимание учащихся к изучению английского языка.

Выводы. Предположение о том, что мотивация является рефлексивным фактором среди учащихся младших классов и в значительной степени зависит от личности педагога находит свое подтверждение. Причиной и предпосылками к мотивации в процессе изучения английского языка преимущественно является не степень одаренности, а педагогический подход, базирующийся на личности педагога, его стремлении познавать глубже аспекты английского языка и умению формировать безбарьерную коммуникацию на занятиях. Педагогу следует учитывать, что результативность зависит от закрепления рефлексивного фактора, который смягчает освоение сложной образовательной программы. Выявленный подход к мотивации учащихся предполагает корректировку подхода в рамках существующих педагогических условий и дальнейшие исследования, которые позволят разработать систему непосредственно методических рекомендаций для

педагогов вне зависимости от технической оснащенности учебных классов и степени квалификации педагога английского языка.

Литература:

1. Дабиева, У.М. О педагогическом мастерстве и личности педагога / У.М. Дабиева // Экономика и социум. – 2017. – №3 (34). – С. 1810-1813
2. Ключева, М.И. Значение игры и ее использование при обучении младших школьников иностранному языку / М.И. Ключева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №75-4. – С. 125-128
3. Корчагина, М.И. Психологические требования к личности педагога / М.И. Корчагина // Научные исследования в образовании. – 2008. – №4. – С. 34-36
4. Крюкова, И.В. Обучение английскому языку сегодня: комплексный и коммуникативный подходы / И.В. Крюкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-1. – С. 192-195
5. Оберемко, О.Г. Обучение иностранному языку на начальном этапе в контексте междисциплинарной интеграции / О.Г. Оберемко // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №72-3. – С. 248-250
6. Плотникова, Н.Н. Отношение младших школьников к изучению иностранного языка в общеобразовательной школе / Н.Н. Плотникова // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2014. – №2 (4). – С. 80-84
7. Фролова, Н.Х. Эффективное использование метода "Modelling in English" на уроках английского языка в младшем школьном возрасте / Н.Х. Фролова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – №5-4 (107). – С. 146-151
8. Хитрова, Г.В. Психолого-педагогические условия развития лингвистических способностей младших школьников / Г.В. Хитрова // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 4. – С. 242-246
9. Allan, J. 18 Inclusive School Development: The First Years of an English Free School / J. Allah // Verlag Barbara Budrich. – 2021. – №14. – P. 329-344
10. Chen, Ch.-H. Influences of Integrating Dynamic Assessment into a Speech Recognition Learning Design to Support Students' English Speaking Skills, Learning Anxiety and Cognitive Load / Ch.-H. Chen // Educational Technology & Society. – 2022. – №1. – P. 1-14
11. Chen, X. Twenty Years of Personalized Language Learning / X. Chen // Educational Technology & Society. – 2021. – №1. – P. 205-222
12. Dong, D. Characteristics of Foreign Language Education in Italy and Implications / D. Dong, Yu. Tan // Politeja. – 2021. – №72. – P. 171-188
13. Galindo-Dominguez, H. Flipped Classroom in the Educational System / H. Galindo-Dominguez // Educational Technology & Society. – 2021. – №3. – P. 44-60
14. Lamb, M. The Impact of School on EFL Learning Motivation: An Indonesian Case Study / M. Lamb // TESOL Quarterly. – 2007. – №4. – P. 757-780
15. Sundh, S. Exploring Language Education: Global and Local Perspectives / S. Sundh // Stockholm University Press. – 2022. – №14. – P. 225-228
16. Norman Unrau, N. Motivation and Its Relationship with Reading Achievement in an Urban Middle School / N. Norman Unrau, J. Schlackman // The Journal of Educational Research. – 2006. – №2. – P. 81-101
17. Wingfield, A. The Development of Children's Motivation in School Contexts / A. Wingfield // Review of Research in Education. – 1998. – №23. – P. 73-118

Педагогика

УДК 378+316.7

адъюнкт адъюнктуры (очного и заочного обучения) факультета (подготовки кадров высшей квалификации и дополнительного профессионального образования) Барангов Аюка Оконович
Санкт-Петербургский военный ордена Жукова института войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Санкт-Петербург);
доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования факультета (подготовки кадров высшей квалификации и дополнительного профессионального образования) Федосеева Ирина Александровна
Санкт-Петербургский военный ордена Жукова института войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Санкт-Петербург)

О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ В УЧЕБНОЙ И СЛУЖЕБНО-БОЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Данная статья представляет исчерпывающий анализ роли и важности педагогической поддержки для курсантов военных институтов в контексте их учебной и служебно-боевой деятельности. Рассматривается сущность педагогической поддержки и ее влияние на мотивацию, и эффективность обучения курсантов. Статья фокусируется на практической реализации педагогической поддержки, представляя разнообразные методы и инструменты, которые позволяют повысить уровень поддержки и успешность учебного процесса. Особое внимание уделяется роли педагогических работников военных институтов в создании психологического комфорта и адаптации курсантов к служебно-боевой деятельности. Статья также исследует влияние педагогической поддержки на формирование профессиональных навыков и качеств будущих офицеров. Кроме того, в работе рассматриваются вызовы и трудности, с которыми сталкиваются педагогические работники, а также отличительные особенности педагогической поддержки и педагогического сопровождения молодых лейтенантов в их служебно-боевой деятельности. Исследование включает анализ результатов исследований и предоставляет данные социологического опроса современной молодежи об отношении к смыслам и ценностям России. Подчеркивается значение развития лидерских качеств у будущих офицеров. Выявлены условия влияния цифровизации, технократизации жизни, снижения культурного уровня общества и воспитательной функции институтов социализации на гражданское и профессиональное становление будущих офицеров. Завершая статью, делаются выводы о важности педагогической поддержки для успешного обучения и служебно-боевой деятельности будущих офицеров.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, педагогическое сопровождение, личность военнослужащего, профессиональное становление, учебная деятельность курсантов.

Annotation. This article presents an exhaustive analysis of the role and importance of pedagogical support for cadets of military institutes in the context of their educational and service-combat activities. The essence of pedagogical support and its impact on the motivation and effectiveness of cadets' training are considered. The article focuses on the practical implementation of pedagogical support, presenting a variety of methods and tools that can increase the level of support and the success of the educational process. Special attention is paid to the role of teaching staff of military institutes in creating psychological comfort and adaptation of cadets to service and combat activities. The article also explores the influence of pedagogical support on the formation of professional skills and qualities of future officers. In addition, the paper examines the challenges and difficulties faced by teaching staff, as well as the distinctive features of pedagogical support and pedagogical support of young lieutenants in their service and combat activities. The study includes an analysis of research results and provides data from a sociological survey of modern youth about their attitude to the meanings and values of Russia. The importance of developing leadership qualities in future officers is emphasized. The conditions of the influence of digitalization, technocratization of life, reduction of the cultural level of society and the educational function of socialization institutions on the civil and professional development of future officers are revealed. Concluding the article, conclusions are drawn about the importance of pedagogical support for successful training and service and combat activities of future officers.

Key words: pedagogical support, pedagogical support, the personality of a serviceman, professional development, educational activities of cadets.

Введение. Профессиональное становление выпускника военного института является важной проблемой в современном военном образовании, поскольку стоит проблема формирования новой личности военнослужащего российской армии. Ожидаемый результат подготовки выпускника военного института, связан не только с объёмом усвоенных знаний, но и с личностной зрелостью, формированием комплекса личностных и профессиональных качеств – активности, работоспособности, инициативности, нравственности и других важных качеств будущего офицера.

Изложение основного материала статьи. Подтверждению вышеизложенному является анализ поступивших из войск отзывов на выпускников Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии Российской Федерации (СПВИ ВНГ РФ). Так, по результатам исследования было выявлено, что в большинстве выпускники с соответствующими знаниями (80%) и успешно справляются со своими обязанностями. Однако каждый третий выпускник (35%) молодых лейтенантов испытывают трудности в деятельности, где необходимо проявить свои организаторские и лидерские качества (способность руководить людьми), при этом сохраняя высокую работоспособность в условиях действия неблагоприятных факторов. Ещё 13% выпускников СПВИ ВНГ РФ имеют не достаточный уровень мотивации и 24% низкий уровень готовности к выполнению задач в повседневной служебно-боевой деятельности.

Исходя из этого, возникает задача решения противоречия необходимости формирования новой личности офицера и отсутствия у молодых офицеров в процессе профессиональной деятельности самостоятельности, инициативности, творчества, умения обучать и воспитывать подчиненных. В этом случае «педагогическая поддержка» является тем инструментом, который способен оказать помощь в профессиональном становлении будущего офицера.

Термин «педагогическая поддержка» не имеет однозначного толкования. Так, Д.И. Фельдштейн рассматривает его «как деятельность профессиональных педагогов по оказанию превентивной и оперативной помощи обучаемым в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, успешным продвижением в обучении и, наконец, с жизненным и профессиональным самоопределением» [11, С. 32]. Такой взгляд на педагогическую поддержку сегодня актуален в период проведения специальной военной операции (СВО) на Украине.

С целью изучения мнения молодёжи по вопросам отношения к смыслам и ценностям России в апреле 2023 г. проводился опрос студентов Новосибирского государственного педагогического университета (НГПУ), курсантов Новосибирского военного ордена Жукова института имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (НВИ ВНГ РФ) и курсантов СПВИ ВНГ РФ. Приведём некоторые выдержки исследования.

На вопрос: «Считаете ли Вы себя патриотом России?». Результаты исследования (курсанты – студенты) отражают то, что каждый третий опрошиваемый гражданской молодёжи (34%) не считает себя патриотом своей страны или затрудняется ответить на данный вопрос, тогда как у курсантов в преобладающем большинстве противоположное мнение (91% считают себя патриотом своей страны).

На вопрос: «Считаете ли Вы службу в российской армии священным и почетным долгом гражданина России?», ответы тоже зеркальны. Курсанты 93% положительных ответов, в то время как 50% студентов – отрицают службу в российской армии.

Такое различие объясняется тем, что гражданская молодёжь не может самостоятельно разобраться в событиях, критически оценить происходящие процессы в стране. На наш взгляд, это вызвано тем, что длительное время образование являлось услугой. К тому же, начиная с 1990-х годов, когда государству было не до образования из воспитания ушла «духовно-нравственная» составляющая. Образовавшийся вакуум заполнялся западной моделью прагматизма и потребительства, формированием ценностей иного порядка.

Несколько иной подход в разъяснении педагогической поддержки встречаем у И. Фрумина, который трактует педагогическую поддержку как «педагогические действия, ставящие своей целью помощь школьникам в саморазвитии и в решении различных жизненных, образовательных проблем» [12, С. 48]. Ведь в виртуальном поле цифровые устройства, изменяя формы взаимодействия с внешним миром и стремительно внедряясь во все сферы жизни общества, дают не только новые возможности, но и новые риски.

В современных условиях глобализации возрастает значимость образовательной среды, которая могла бы дать каждому обучаемому реализоваться как самостоятельный и полноценный субъект общества, и свободно раскрыть свои природные наклонности и качества в творчестве. В этом контексте уместно привести высказывания О.С. Газмана, который делает акцент на стратегию сотрудничества и сотворчества педагога и обучающихся, рассматривая педагогическую поддержку как совместное с обучающимся определение его жизненных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему сохранить человеческое достоинство и достичь позитивных результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни [5, С. 58].

А.В. Мудрик, психолого-педагогическую поддержку рассматривает как направленность на создание условий адресного развития духовного пути и ценностей человека. Данные условия достигаются при взаимодействии отдельных лиц, групп и социальных субъектов одновременно в трех близких и независимых областях: индивидуальная поддержка, организация социального опыта и образование. А.В. Мудрик считал, что индивидуальная поддержка образования требует поиска методологических решений, собственных теоретических исследований и соответственно распространения в образовательной практике, а также независимой от других видов педагогической деятельности. По его словам, личная помощь должна быть оказана тем, кому трудно решать возрастные проблемы и справляться с возрастными рисками [9, С. 155].

По словам Н.Н. Михайловой и С.М. Юсфина, педагогическая поддержка рассматривается как «проводник», обеспечивающий ребенку и учителю взаимовлияние, а также взаимодействие в процессах социализации и индивидуального развития [8, С. 86]. Речь идет о том, что педагогическая поддержка способствует формированию успешности личности, как качество необходимое в жизни. Белошицкий А.В. в своих трудах уточняет, что педагогическая поддержка состоит из целенаправленной работы преподавателя-офицера и обучаемых, которая пропорционально зависит от подготовки преподавателей и командиров подразделений, а также от их обоюдного внимания с учащимися. Эффективная педагогическая работа достигается при высоком уровне психолого-педагогических компетенций, что выражает главное требование к личности военного педагога [1, С. 38].

Педагогическая поддержка с позиции Бондаревской Е.В. – это метод, выражающий суть гуманного отношения учителя к учащимся. Осознав ответственность за своё эмоциональное благополучие, развитие, здоровье и жизнь ученик будет ощущать чувство естественной уверенности при обращении за помощью к учителю. Бондаревская считает, что жизненные ситуации и создание благоприятной обстановки для самостоятельной реализации учащегося как личности, а также повышения его статуса являются неотъемлемыми факторами для организации педагогической поддержки [4, С. 88]. В этом определении выделяется важность развития гуманизма – очеловечивания современной молодёжи, что является необходимостью в настоящее время, в период проведения СВО. Дело в том, что в век технократизации доминирующими характеристиками личности становятся агрессивность и жестокость, что не свойственно для русского (российского) человека. В «забвенье» уходят милосердие и сострадание, которые всегда считались основной чертой России. Подтверждение выше изложенного тезиса являются слова великого русского полководца А.В. Суворова: «Благость и милосердие потребны героям» и «Милосердие покрывает строгость. При строгости надобна милость, а иначе строгость – тиранство» [13].

Л.В. Мардахаев рассматривает «социально-педагогическую поддержку» – как целенаправленную работу социального педагога, суть которой заключается в оказании помощи ребенку и его семье путем создания условий для поддержки, а также стимулирования желания самостоятельно преодолевать свои трудные ситуации и разобраться в их причинах. Иначе говоря, при поддержке ребёнка социальный педагог развивает в нем способность справиться с проблемой собственными усилиями [6, С. 737].

Таким образом, педагогическая поддержка рассматривается как помощь, как процесс и метод обучения, как условие для целенаправленного развития духовно-нравственных ориентаций ученика, как деятельность педагога, «проводник» к ученику и т.д.

Наряду с понятием «педагогическая поддержка» в литературе используется понятие близкое по смысловому значению «педагогическое сопровождение». Педагогическое сопровождение – это вид образовательной деятельности, суть которой заключается в профилактическом обучении ребенка самостоятельно решать проблемы, организовывать жизнедеятельность и планировать индивидуальную образовательную траекторию и жизненный путь. В качестве средств и методов педагогической поддержки можно выделить средства и методы индивидуального обучения, которые заключаются в свободном выборе индивидуальной образовательной траектории на основе личных предпочтений и интересов [10].

Сопровождение развития в образовании по Бережновой Л.Н. представляет собой «субъект-субъектное взаимодействие, направленное на помощь сопровождаемому в разрешении актуальных для него проблем развития, обусловленных образовательной деятельностью. Педагогические проекты субъект-субъектного взаимодействия опираются на определенную последовательность шагов, что позволяет нам сопровождение в образовании рассматривать как технологию разрешения проблем развития» [2]. Итак, актуальность сопровождения в образовании обусловлена широкой общественной и научной востребованностью. Проходящая в настоящее время в России модернизация образования подводит к необходимости рассмотрения проблемы сопровождения в педагогическом ключе. Основное предназначение сопровождения в образовании, субъектами которого выступают учащиеся и педагоги общеобразовательных учреждений, студенты и преподаватели вузов, соискатели и научные руководители диссертационных исследований, состоит в том, чтобы посредством педагогического влияния содействовать успешному разрешению проблем развития [3].

В.А. Митрахович рассматривает педагогическое сопровождение формирования профессионализма у солдат-контрактников в воинской части как весьма перспективное направление с точки зрения понимания целей и задач конкретной модели образовательной деятельности для командиров и руководителей различных уровней командования, офицеров воинских частей, которая может быть эффективно реализована и внедрена не в единичной авторской реализации, а как коллективная технология социально-воспитательной работы [7, С. 444].

Выводы. В результате проведенного исследования можно сделать вывод, что в условиях цифровизации, технократизации жизни, снижения культурного уровня общества, воспитательной функции институтов социализации необходима работа по повышению самостоятельности курсантов, формированию таких качеств, как ответственность, инициативность и саморегуляция. В этих условиях «педагогическая поддержка» является важным фактором в подготовке и становлении будущего офицера, формирования его «нового облика».

Литература:

1. Белошицкий, А.В. Становление субъектности будущих офицеров в военном вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.В. Белошицкий. – Воронеж, 2009. – 44 с.
2. Бережнова, Л.Н. Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития / Л.Н. Бережнова, В.И. Богословский // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – №12. – 2005
3. Бережнова, Л.Н., Богословский В.И., Семикин В.В. Сопровождение личностно-профессионального развития студентов в педагогическом вузе: научно-методическое пособие / Л.Н. Бережнова, В.И. Богословский, В.В. Семикин. – СПб., 2002
4. Бондаревская, Е.В. Воспитание как встреча с личностью (Избранные педагогические труды в двух томах) / Е.В. Бондаревская. – Т. 2. – Ростов-на-Дону, 2006
5. Газман, О.С. Педагогика свободы путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О.С. Газман // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 6-33
6. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика. Полный курс: учебник для бакалавров / Л.В. Мардахаев. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 817 с. – Серия: Бакалавр. Углубленный курс.
7. Митрахович, В.А. Педагогическое сопровождение формирования профессионализма у военнослужащих контрактной службы / В.А. Митрахович // Ученые записки Орловского государственного университета. – Воронеж, 2009. – 44 с.
8. Михайлова, Н.Н. Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. – М.: Мирос, 2002. – 208 с.
9. Мудрик, А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2000. – 200 с.

10. Сиверская, У.П. Педагогическая поддержка как технология деятельности учителя по обеспечению успешности учения подростков: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / У.П. Сиверская. – Владикавказ, 2014. – 192 с.
11. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды / Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСИ, 1999. – 672 с.
12. Фридман, Л.М. Педагогический опыт глазами психолога / Л.М. Фридман. – М., 1987. – С. 56.
13. Цитаты Суворова: сайт Буридо. – URL: <https://burido.ru/748-tsitaty-suvorova> (дата обращения: 30.04.2023)

Педагогика

УДК 372.893

кандидат исторических наук, доцент Башкирева Наталья Валерьевна

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

кандидат исторических наук, доцент Кудинова Юлия Валерьевна

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

ИНТЕГРАЦИЯ КРАЕВЕДЕНИЯ В КУРС «ИСТОРИЯ РОССИИ»: ИЗУЧЕНИЕ СРАЖЕНИЯ ЗА ВОРОНЕЖ

Аннотация. В статье анализируются основания и возможности интеграции краеведческого материала в содержание учебного курса «История России» на ступени основного и среднего общего образования. На примере изучения Сражения за Воронеж в годы Великой Отечественной войны авторы раскрывают активные и интерактивные формы, методы и приемы включения истории родного края в систему школьного исторического образования в рамках системно-деятельностного подхода. Сделан вывод о том, что освещение событий общероссийской истории через призму региональной истории обладает большим воспитательным потенциалом.

Ключевые слова: учебный курс «История России», история родного края, Сражение за Воронеж, активные и интерактивные методы обучения.

Annotation. The article analyzes the foundations and possibilities of integrating local history material into the content of the course «History of Russia» at the stages of basic and secondary general education. Using the example of studying the Battle for Voronezh during the Great Patriotic War, the authors reveal active and interactive forms, methods and techniques for including the history of the native land in the school historical education system within the framework of a system-activity approach. It is concluded that the coverage of the events of all-Russian history through the prism of regional history has great educational potential.

Key words: training course «History of Russia», history of the native land, Battle for Voronezh, active and interactive teaching methods.

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы QRPK-2023-0021)

Введение. Современная система российского школьного исторического образования в качестве важной составляющей включает краеведческий компонент. Нормативно-правовая база, регламентирующая содержание учебного курса «История России» в общеобразовательных организациях на ступени основного и среднего общего образования, ориентирует на необходимость освещения истории родного края при изучении событий, явлений, процессов общероссийского масштаба. В первую очередь этот постулат отражен в Федеральных государственных образовательных стандартах (далее – ФГОС), обеспечивающих единство образовательного пространства в образовательных организациях Российской Федерации. Так, ФГОС основного общего образования (далее – ФГОС ОО) в качестве предметных результатов по учебному предмету «История» среди прочих определяет умения «соотносить события истории родного края и истории России»; «рассказывать на основе самостоятельно составленного плана об исторических событиях, явлениях, процессах истории родного края»; «находить и критически анализировать для решения познавательной задачи исторические источники разных типов (в том числе по истории родного края)» [15]. ФГОС среднего общего образования (далее – ФГОС СОО) также предусматривает изучение региональной истории – в числе предметных результатов освоения базового курса истории обозначены умения «составлять описание (реконструкцию) в устной и письменной форме исторических событий, явлений, процессов истории родного края», а также «соотносить события истории родного края и истории России в XX – начале XXI века» [14]. В Концепции преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы указано, что учебный курс «История России» сочетает историю Российского государства и населяющих его народов, историю родного края, при этом подчеркивается необходимость обращения обучающихся к изучению локальной истории (прошлого родного села, города, региона) [10]. Введенные с 1 сентября 2023 года в качестве обязательных федеральные рабочие программы по учебному предмету «История» (уровень основного общего и среднего общего образования) содержат разделы, посвященные региональной истории, синхронизированные с изучаемыми событиями общероссийской истории: «Наш край с древнейших времен до конца XV в.» (6 класс), «Наш край в XVI–XVII вв.» (7 класс), «Наш край в XVIII в.» (8 класс), «Наш край в XIX – начале XX в.» (9 класс) [20], «Наш край в 1914–1922 гг.», «Наш край в 1920–1930-е гг.», «Наш край в 1941–1945 гг.» (10 класс), «Наш край в 1945–1991 гг.», «Наш край в 1992–2022 гг.» (11 класс) [21]. Интеграция краеведческого материала в содержание соответствующих разделов позволяет обучающимся глубже понять и оценить изучаемый материал, «пропустив» его через историю своей малой Родины. Вместе с тем, в настоящее время ощущается определенный дефицит научно- и учебно-методического сопровождения изучения региональной истории (в частности, истории Воронежского края) в рамках учебного курса «История России», что обуславливает актуальность исследования форм, методов, приемов интеграции краеведческого материала в школьный курс истории.

Изложение основного материала статьи. «Любящий свой край и свою Родину, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции» – такова одна из важнейших личностных характеристик выпускника средней школы в соответствии с ФГОС. Гражданское и патриотическое воспитание определяются как ключевые направления воспитательной деятельности, способствующие достижению личностных результатов освоения основной образовательной программы – сформированности гражданской идентичности, патриотизма, уважения к своему народу, чувства ответственности перед Родиной, гордости за свой край, свою Родину, свой язык и культуру, прошлое и настоящее многонационального народа России. Кроме того, важным направлением патриотического воспитания является формирование ценностного отношения к государственной символике, традициям, памятникам, достижениям России в различных областях и сферах деятельности.

Формирование гражданственности и патриотизма, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации обозначено в Федеральной рабочей программы воспитания для основной школы [19] в качестве важнейшей цели воспитания обучающихся в образовательной организации. Ценности патриотизма, гражданственности, служения Отечеству и ответственности за его судьбу, исторической памяти и преемственности поколений выделены в качестве целеобразующих в Федеральной рабочей программе воспитания для средней общеобразовательной ступени [19]. Таким образом, гражданско-патриотическое воспитание являются ключевой составляющей современного российского образования и фундаментом формирования будущего поколения Российской Федерации.

Очевидно, что изучение истории России, в том числе через призму истории родного края, решает не только познавательные задачи, но и несет в себе огромный воспитательный потенциал. В данной связи особое значение в системе гражданско-патриотического воспитания занимают уроки истории. Целью школьного исторического образования в Российской Федерации является «формирование и развитие личности школьника, способного к самоидентификации и определению своих ценностных ориентиров на основе осмысления и освоения исторического опыта своей страны и человечества в целом, активно и творчески применяющего исторические знания и предметные умения в учебной и социальной практике» [10, 18, 19]. При этом важной задачей изучения истории определяется воспитание обучающихся в духе патриотизма. К.В. Романовский отмечает, что «российская система школьного образования призвана формировать не всепланитарного, космополитического индивида, а национально ориентированную личность, духовно связанную с прошлым и современным поколениями, с традициями и базовыми ценностями нашего Отечества» [16].

Безусловно, ключевая роль в решении задач гражданского и патриотического воспитания обучающихся в курсе истории России принадлежит изучению истории Великой Отечественной войны. В соответствии с линейным принципом преподавания истории события 1941-1945 гг. изучаются в 10 классе в объеме 14 часов, включая 1 час на изучение регионального компонента.

Сегодня, в условиях нарастающих попыток фальсификации истории, умаления вклада советского народа в Великую Победу, роли Красной армии в освобождении мира от нацизма, объективное и всестороннее освещение ключевых событий, явлений, процессов Великой Отечественной войны в школе приобретает особое значение. Среди таких важных вех одного из самых трагических периодов российской истории, на наш взгляд, является сражение за Воронеж, до недавнего времени либо вообще не упоминаемое в школьной учебной литературе [8] либо указываемое вскользь [7, С. 214]. Это неудивительно, если учесть, что о боях на Воронежской земле долго молчала историческая наука в целом. Усилиями военных историков за последние два десятилетия с героического вклада Воронежа в Великую Победу наконец снята несправедливая завеса забвения [1, 13, 17, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29]. В частности, среди историков сегодня не вызывает сомнений тезис о значимой роли боев за Воронеж для хода Сталинградской битвы. Еще в 1956 г. английский военный историк Дж. Фуллер так оценил борьбу за город: «Началось сражение за Воронеж, и, как мы увидим, для немцев оно было одним из самых роковых за время всей войны» [25, С. 244]. По свидетельствам военного историка С.И. Филоненко, упорные бои за Воронеж, ставший камнем преткновения для всего немецкого летнего наступления, называют причиной провала первого штурма Сталинграда и немецкие исследователи [23, С. 43]. Современный воронежский историк В.А. Шамрай отмечает: «Героическая двухнедельная оборона Воронежа и упорная и увенчавшаяся конечным успехом многомесячная борьба за его полное и окончательное освобождение оказали немалую помощь защитникам Сталинграда и внесли свой вклад в успешную борьбу за достижение и развитие коренного перелома в ходе Великой Отечественной и Второй мировой войн» [26, С. 409]. Онлайн-проект «Воронеж. Непокоренный город-фронт», подготовленный Министерством обороны РФ в 2023 г. к 80-летию освобождения города от немецко-фашистских захватчиков, открывается информацией о том, что в районе Воронежа сдерживались до 30 фашистских дивизий, включая немецкие, румынские, итальянские и венгерские соединения, что тем самым срывало оперативные планы противника [4].

Изменение историографической ситуации вокруг Сражения за Воронеж влечет за собой и перемены в содержании исторического образования. Так, в обновленном Историко-культурном стандарте (2020) «Битва за Воронеж» указана в числе событий первого периода Великой Отечественной войны (июнь 1941 – осень 1942 гг.), что предполагает ее обязательное включение в содержание школьного курса истории. Хотя такое наименование не является общепризнанным в отечественной историографии (все же более распространенным является термин «сражение»), отраден сам факт появления информации о боях на Воронежской земле в документах, регламентирующих содержание школьного исторического образования. Хотя анализ учебной литературы показывает, что информация эта крайне поверхностна. Так, новый единый учебник по истории России для 10 класса содержит лишь сведения о захвате немцами 7 июля 1942 г. правобережной части Воронежа и упоминание об освобождении города советскими войсками в начале 1943 г., наряду с Курском, Белгородом и Харьковом [9, С. 377, 391]. На наш взгляд, было бы справедливым указать, что Воронеж выдержал более чем двухсотдневную оборону, и в результате ожесточенных боев его защитники не допустили полного захвата города. «Немцы так и не смогли полностью овладеть Воронежем» - резюмируют авторы фундаментального многотомника «Великая Отечественная война 1941-1945 годов», изданного Министерством обороны РФ [3, С. 248].

Очевидно, что освещение боевых действий на Воронежской земле в годы Великой Отечественной войны для российских школьников вряд ли в ближайшей перспективе выйдет за рамки скупого упоминания самого их факта. А вот учащиеся школ Воронежского региона должны получить максимально полное и всестороннее представление о боях за столицу Центрального Черноземья, вкладе воронежцев в Победу, жизни мирного населения на временно оккупированной немцами и их пособниками территории. При этом интеграция данного краеведческого материала в содержание раздела о Великой Отечественной войне должна осуществляться, на наш взгляд, в формате диалогового обучения. Как отмечает Е.Е. Вяземский, «диалог задает контекст совместной учебной деятельности, в которой и происходит развитие обучающегося» [5, С. 17].

Как известно, в основе ФГОС лежит системно-деятельностный подход, предусматривающий активную учебно-познавательную деятельность обучающихся. Преподавание истории в XXI веке требует от учителя применения новых методов и технологий, которые способствовали бы достижению предметных, метапредметных и личностных результатов. Процесс изучения и осмысления исторического прошлого России, а особенно событий Великой Отечественной войны, в том числе в региональном преломлении, невозможен без применения учителем активных и интерактивных методов обучения, включая игровые элементы, которые являются привлекательными для обучающихся, позволяют повысить мотивацию, более детально изучить сложные исторические события, явления и процессы.

В ходе рассматриваемых дискуссионных вопросов возможно использование ситуативных дебатов по определенной теме или проблеме. При обобщении информации о сражении за Воронеж учащимся можно предложить проблемный вопрос: «Почему Воронеж не получил почетное звание «Город-герой»?». Учащимся необходимо разделить на группы, которые, заранее подобрав информацию, последовательно будут приводить аргументы в поддержку той или иной точки зрения. Это

позволит лучше проникнуть в суть проблемы и разобраться в материале. Кроме того, участие школьников в дебатах способствует развитию их коммуникативных и лидерских навыков.

Особое место в современном школьном историческом образовании занимает проектная деятельность, которую Е.Е. Вяземский и О.Ю. Стрелова определяют как наиболее эффективный педагогический способ реализации требований ФГОС к личностным и метапредметным результатам общего образования, а следовательно, и индивидуализации образовательного процесса [6, С. 22]. Методы проектной деятельности могут быть использованы при разработке экскурсионных маршрутов по местам боев и военным мемориалам (виртуальная экскурсия «Воронеж – Город воинской славы», маршрут «Воронеж: по местам боев»). Учащиеся могут не только разработать проект, но и принять участие в его реализации.

Большой простор для проектной деятельности дают материалы федерального проекта «Без срока давности». Подготовка индивидуальных или групповых исследовательских проектов может осуществляться на основе анализа опубликованных архивных материалов [2] по темам: «Карательные операции нацистов и массовое уничтожение мирного населения Воронежа»; «Жизнь воронежцев в оккупации: эксплуатация, лишения и голод»; «Преступления нацистов против детства на территории города Воронежа»; «Уничтожение нацистами граждан, находящихся в больницах и других лечебных учреждениях Воронежской области».

В качестве индивидуального проекта можно предложить учащимся подобрать информацию из семейного архива, электронного банка документов «Подвиг народа в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.» [12] о родственниках, принимавших участие в боях за Воронеж, и загрузить ее в исторический депозитарий в Музее Победы [11], приняв тем самым участие в проекте «Лица Победы», реализуемом Центральным музеем Великой Отечественной войны 1941-1945 гг.

Широкое применение при изучении сражения за Воронеж могут найти игровые методы. Спектр их использования разнообразен: проведение ролевой игры «Интервью с исторической личностью», которая предполагает, что один из учеников выступает в роли исторической личности, напр., командующего Воронежским фронтом генерал-лейтенанта Николая Федоровича Вагутина, а остальные выступают в качестве журналистов и задают вопросы, связанные боевыми действиями в районе Воронежа в июле-октябре 1942 г.; участие в квест-играх на местности «Военные мемориалы г. Воронеж», настольные дидактические карточные игры «Воронеж: подвиг Героя».

Еще одной интересной формой работы при изучении боевых действий на Воронежской земле может стать создание журнала-альманаха – сборника произведений, научных и литературно-художественных статей, творческих работ, объединенных одной темой. Альманах выпускается как в рукописном варианте с иллюстрациями (авторские рисунки, фотоматериалы, коллажи и др.), так и на электронных носителях. В качестве рубрик для журнала-альманаха могут быть предложены следующие: «212 дней и ночей: хроника событий» – описание основных событий сражения за Воронеж в хронологическом порядке; «Их подвигами славится Воронежская земля...» – биографии знаменитых земляков, защищавших город; «Поэтическая станица» – стихи о Великой Отечественной войне; «Памяти воинов, павших в боях за Воронеж» – письма-эссе современников; «Фоторепортаж» – фоторепортажи с военных памятников и мемориалов города; «История одного предмета» – описание экспонатов музеев, связанных с боями за Воронеж; «Интервью» – интервью с ветеранами, детьми войны, военными историками, сотрудниками музеев и библиотек.

Проведение круглых столов – это современная форма публичного обсуждения или освещения каких-либо вопросов, когда участники, имеющие равные права, высказываются по очереди или в определенном порядке. Проблемы, обсуждаемые за «Круглым столом» могут затрагивать любые актуальные темы, быть направленными на решение конкретных заданий или предлагать возможные пути развития. В рамках круглого стола «Значение Битвы за Воронеж в борьбе с немецко-фашистскими захватчиками» обучающиеся могут подготовить выступления и представить разные точки зрения историков и краеведов о роли Сражения за Воронеж в общем ходе Великой Отечественной войны.

С учетом важности использования наглядных методов обучения, интересным является использование художественных и документальных фильмов. Учащимся можно предложить посмотреть и обсудить документальный фильм «Воронежский капкан: неизвестная битва» (из цикла документальных фильмов «Секретные материалы с Андреем Луговым», 2022). К фрагментам фильма необходимо сформулировать вопросы проблемного характера, которые станут основой для написания эссе.

Еще одним нетрадиционным методом обучения является создание интеллект-карт – представление информации с помощью образов и графических изображений. Данный метод позволяет не только быстрее запоминать информацию, но и осваивать такие мыслительные приемы как классификация, сравнение, анализ, обобщение, синтез. При изучении событий Великой Отечественной войны обучающиеся могут составить интеллект-карту «Великая Отечественная война: главные военные операции», одним из разделов которой станет «Воронежско-Касторненская операция».

Выводы. Резюмируя, следует констатировать, что интеграция краеведческого материала в содержание школьного учебного курса «История России», имеет не только познавательное, но и большое воспитательное значение. При этом органичное включение информации регионального масштаба при изучении событий российской истории должно базироваться на активных и интерактивных приемах, формах и методах обучения, возможные варианты применения которых предложены нами на примере изучения сражения за Воронеж в годы Великой Отечественной войны.

Литература:

1. Аббасов, А.М. Воронеж и Дон в огне сражений / А.М. Аббасов. – Воронеж: Воронежское Центрально-Черноземное издательство, 2004. – 224 с.
2. Без срока давности: преступления нацистов и их пособников против мирного населения на оккупированной территории РСФСР в годы Великой Отечественной войны. Воронежская область: Сборник документов / отв. ред. серии Е.П. Малышева, Е.М. Цунаева; отв. ред. П.П. Толстых; сост. В.В. Бахтин, Н.Г. Воротилина, И.А. Лихобабина, А.П. Разинков. – Москва: Фонд «Связь Эпох»: Издательский центр «ВОЕВОДА», 2020. – 576 с.
3. Великая Отечественная война 1941-1945 годов. В 12 т. Т. 3. Битвы и сражения, изменившие ход войны. – Москва: Кучково поле, 2012. – 920 с.
4. Воронеж. Непокоренный город-фронт: сайт. – 2023. – URL: <https://voronezh80.mil.ru> (дата обращения 10.09.2023)
5. Вяземский, Е.Е. «Эпоха 2020-х» и модернизация общего исторического образования: поиск подходов / Е.Е. Вяземский // Историческое и обществоведческое образование: ресурсы, проблемы и перспективы: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Улан-Удэ, 10-11 июня 2021 г.) / науч. ред. М.Г. Цыренова. – Улан-Удэ: Издательство Бурятского государственного университета, 2021. – С. 5-20
6. Вяземский, Е.Е. Проектная деятельность школьников на уроках истории: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова. – Москва: Просвещение, 2017. – 160 с.
7. История России. Начало XX – начало XXI века. 10 класс: базовый уровень: учебник / А.В. Шубин, Ю.А. Никифоров и др.; под общ. ред. В.Р. Мединского. – Москва: Просвещение, 2021. – 432 с.
8. История. История России. 10 класс: базовый и углублённый уровни: учебник: в трёх частях / [М.М. Горинов,

- А.А. Данилов, М.Ю. Моруков и др.]; под редакцией А.В. Торкунова. – Ч. 2. – Москва: Просвещение, 2016. – 176 с.
9. История. История России. 1914-1945 годы: учебник: 10 класс. Базовый уровень / В.Р. Мединский, А.В. Торкунов. – Москва: Просвещение, 2023. – 496 с.
 10. Концепция преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b12aa655a39f6016af3974a98620bc34/> (дата обращения 21.09.2023)
 11. «Лица Победы»: сайт. 2023. – URL: <https://historydepository.ru> (дата обращения 21.09.2023)
 12. ОБД «Подвиг народа»: сайт. 2020. – URL: <http://podvignaroda.ru/> (дата обращения 21.09.2023)
 13. Пермяков, И.А. Бои за Воронеж в ходе Воронежско-Ворошиловградской стратегической оборонительной операции 1942 г. / И.А. Пермяков; под общ. ред. С.И. Филоненко. – Воронеж: ВГАУ, 2012. – 232 с.
 14. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413» (Зарегистрирован 12.09.2022 № 70034). – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209120008?pageSize=100&index=1> (дата обращения 1.09.2023)
 15. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». (Зарегистрирован 5.07.2021 № 64101). – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027?pageSize=100&index=1> (дата обращения 12.09.2023)
 16. Романовский, В.К. Региональный курс истории в контексте требований ФГОС / К.В. Романовский // Нижегородское образование. – 2015. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnyy-kurs-regionalnoy-istorii-v-kontekste-trebovaniy-fgos> (дата обращения: 26.09.2023)
 17. Сражение за Воронеж и его место в истории Великой Отечественной войны: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Воронеж. 24 янв. 2018 г.) / Воронеж. гос. пед. ун-т; отв. ред. С.И. Филоненко. – Воронеж: Воронеж. гос. пед. ун-т, 2018. – 188 с.
 18. Федеральная рабочая программа воспитания // Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 N 370 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_452180/abca68ce99f43a51ad93fe3bb2276bde36e27c28/ (дата обращения 3.09.2023)
 19. Федеральная рабочая программа воспитания // Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 N 371 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_452080/c97e37a0fe5a4a8ce9a754cf8c355be439ac2f3e/ (дата обращения 3.09.2023)
 20. Федеральная рабочая программа основного общего образования по учебному предмету «История». – URL: <https://edsoo.ru/rabochie-programmy/> (дата обращения 3.09.2023)
 21. Федеральная рабочая программа среднего общего образования по учебному предмету «История» (базовый уровень). – URL: <https://edsoo.ru/rabochie-programmy/> (дата обращения 3.09.2023)
 22. Филоненко, С.И. Война на воронежской земле 1942-1943 гг. в документах Красной Армии, вермахта и войск сателлитов: [в 5 т.] / С.И. Филоненко. – Воронеж: Кварта, 2014.
 23. Филоненко, С.И. Правда и вымыслы о боях на воронежской земле в годы Великой Отечественной войны / С.И. Филоненко // Берегиня 777 Сова. – Москва; Воронеж, 2013. – № 1. – С. 39-45
 24. Филоненко, С.И. Сражения на воронежской земле глазами русских и оккупантов. – Воронеж: ГУП ВО «Воронежская областная типография» – издательство им. Е.А. Болховитинова, 2013. – 512 с.
 25. Фуллер, Дж.Ф.Ч. Вторая мировая война 1939-1945 гг. Стратегический и тактический обзор / Пер. с англ. В.А. Герасимова и Н.Н. Яковлева. – Москва: Иностранная литература, 1956. – 550 с.
 26. Шамрай, В.А. Воронеж в годы Великой Отечественной войны. Активная оборона и освобождение Воронежа (5 октября 1942 – 2 февраля 1943 гг.) / В.А. Шамрай. – Воронеж: Воронеж. обл. издательство, 2016. – 466 с.
 27. Шамрай, В.А. Воронеж в годы Великой Отечественной войны. Город-фронт (12 июля – 4 октября 1942 г.) / В.А. Шамрай. – Тамбов: ООО ТПС, 2015. – 504 с.
 28. Шамрай, В.А. Сражение за Воронеж. Оборонительный период (28 июня – 11 июля 1942 г.) / В.А. Шамрай. – Воронеж: Центр духовного возрождения Черноземного края, 2013. – 440 с.
 29. Шендриков, Е.А. Боевые действия в районе Воронежа в июле 1942 – январе 1943 гг.: сб. науч. статей / Е.А. Шендриков. – Воронеж, 2012. – 224 с.

Педагогика

УДК 006.1:373:008

магистрант Безуглая Виктория Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);

кандидат педагогических наук, доцент Рюмшина Елена Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В СФЕРЕ АДМИНИСТРАТИВНО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Отражена роль профессиональных в сфере административно-управленческой деятельности учреждений культуры и образования. Рассматриваются наиболее важные профессиональные стандарты в сфере культуры и образования. Отражается структура Профессионального стандарта, а также показано, как наиболее правильно пользоваться профессиональными стандартами. Рассматриваются некоторые профессиональные стандарты в сфере административно-управленческой деятельности. Показана специфика специальностей, отраженных в профессиональных стандартах. Рассматриваются актуальные вопросы, связанные с применением образовательными учреждениями профессиональных стандартов как основы федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования и профессиональных образовательных программ. Говорится о проблемах актуализации действующих и разработке новых образовательных стандартов по документоведению. Рассмотрены современные компьютерные технологии и их роль в управленческой деятельности. Затронут вопрос о необходимости использования компьютерных технологий и для

формирования профессиональных компетенций, указанных в профессиональных стандартах административно-управленческой деятельности. Дается определение понятия «профессиональный стандарт». Наконец, отражаются все трудовые функции, которые должен выполнять сотрудник в соответствии с профессиональным стандартом.

Ключевые слова: профессиональные стандарты, культура, образование, административно-управленческая деятельность, учреждения культуры, учреждения образования.

Annotation. The role of professional in the field of administrative and managerial activities of cultural and educational institutions is reflected. The most important professional standards in the field of culture and education are considered. The structure of the Professional Standard is reflected, and it is also shown how to use professional standards most correctly. Some professional standards in the field of administrative and managerial activity are considered. The specifics of the specialties reflected in the professional standards are shown. Topical issues related to the application of professional standards by educational institutions as the basis of federal state educational standards of professional education and professional educational programs are considered. It talks about the problems of updating existing and developing new educational standards for documentation. Modern computer technologies and their role in management activities are considered. The question of the need to use computer technologies and for the formation of professional competencies specified in the professional standards of administrative and managerial activities was raised. The definition of the concept of "professional standard" is given. Finally, all the labor functions that an employee must perform in accordance with a professional standard are reflected.

Key words: professional standards, culture, education, administrative and managerial activities, cultural institutions, educational institutions.

Введение. Профессиональные стандарты, касающиеся сферы образования и культуры, являются важным элементом административно-управленческого процесса. По этой причине, до 1 января 2020 г. всем учреждениям культуры и образования необходимо было провести мероприятия, направленные на внедрение этих стандартов. Такие мероприятия могут включать собрания, собеседования, групповые встречи, семинары, конференции, пресс-конференции и т.д. Все эти меры помогут руководителям ознакомить своих сотрудников с новыми профессиональными требованиями.

К сожалению, на сегодняшний день утвержденных стандартов достаточно мало. Но, например, в учреждениях культуры есть должности, которые не имеют отношения к культуре и искусству (бухгалтер, кадровик). Такие специальности рассматриваются в отдельных Профессиональных стандартах, которые регулируют данные должности.

Изложение основного материала статьи. Сейчас хотелось бы рассмотреть более подробно понятие «профессиональный стандарт», а также роль данного определения в статьях Трудового Кодекса Российской Федерации.

В соответствии со статьей 195.1 Трудового кодекса Российской Федерации «Профессиональный стандарт» является описанием квалификации, необходимой для выполнения определенных видов профессиональной деятельности.

В контексте рекомендаций по применению профессиональных стандартов, утвержденных Всероссийским научно-исследовательским институтом труда Министерства труда Российской Федерации, необходимо выделить несколько ключевых понятий, связанных с понятием «профессиональный стандарт».

Профессиональные стандарты разрабатываются на каждый вид трудовой деятельности. Так, например, в сфере культуры и в сфере образования есть разнообразные специальности, для которых разработаны отдельные профессиональные стандарты.

Сейчас хотелось бы рассказать о том, что же включает в себя абсолютно любой Профессиональный стандарт, как в сфере культуры, так и в сфере образования.

Все профессиональные стандарты имеют определенную структуру, утвержденную приказом Министерства труда России от 12.04.2013 № 147н «Об утверждении Матрицы Профессионального стандарта» [2, С. 32].

Если мы рассмотрим абсолютно любой профессиональный стандарт, то можно увидеть, что каждый профстандарт имеет структуру.

Структура профессионального стандарта.

1. Абсолютно любой профессиональный стандарт начинается с функциональной карты. В этом разделе отображаются основные направления деятельности.

2. После блока «Функциональная карта» идет блок, который позволяет ознакомиться с трудовыми функциями. Т.е. конкретизируются определенные операции, в ходе которых осуществляются определенные функции сотрудника данной трудовой деятельности.

Для каждой трудовой деятельности представлены возможные наименования должностей/профессий, которые могут осуществлять данный вид трудовой деятельности.

Давайте проанализируем структуру профессионального стандарта документоведа и выделим, возможно, какие-нибудь особенности, которых нет в других профессиональных стандартах.

1. Вводная часть включает в себя информацию о виде и группе профессиональной деятельности.

2. Следующий раздел отражает 3 трудовых функции, а также 17 подфункций.

3. Данный раздел подробно рассматривает трудовые функции данной специализации. Так, например, каждая трудовая функция содержит в себе необходимые параметры опыта и образования сотрудника, а также отображаются особые условия допуска к работе (медицинское обследование). Хотим отметить, что в профессиональном стандарте по информационно-библиотечной деятельности нет особых условий допуска к работе, а в данном стандарте – это медицинское обследование. Это и есть особенность данного стандарта, которую мы только что выявили.

4. Что касается заключительной части профстандарта, то здесь указываются данные о разработчиках стандарта.

Обратимся к профессиональным стандартам в сфере административно-управленческой деятельности учреждений культуры и образования.

Рассмотрим более детально профессиональный стандарт «Специалист по организационному и документационному обеспечению управления организацией» [4, С. 65].

Открыв данный профессиональный стандарт, можно более детально ознакомиться с трудовыми функциями данных должностей. В данной работе мы просто решили перечислить данные трудовые функции.

Трудовые функции, указанные профессиональным стандартом:

– координационное обеспечение деятельности организации;

– документационное обеспечение деятельности организации;

– организационное, документационное и информативное обеспечение деятельности управляющего организации;

– информационно-аналитическая и организационно-административная помощь деятельности компании [5, С. 5].

Таким образом, рассмотрение предоставленного стандарта показал, настоящий документ охватывает должности, которые соединены с системой деятельности естественно самого руководителя.

Как определить трудовые функции по профессиональному стандарту.

В таком случае необходимо использовать трудовые действия, описанные в профессиональном стандарте. Если же трудовые функции сотрудника изменяются по какой-либо причине, то следует обсудить это с руководителем, чтобы заключить дополнительное соглашение.

Профессиональный стандарт «Специалист по организационному и документационному обеспечению управления организацией» предоставляет подробную, детальную характеристику секретарских должностей [6, С. 33].

Профессиональные стандарты применяются в тех случаях, когда нужно:

- подобрать кадровый состав сотрудников;
- проанализировать и установить то, какие сотрудники необходимы и важны в данной организации;
- разграничить функции между сотрудниками учреждения;
- организовать профессиональное обучение, подготовку, образование и профессиональную переподготовку сотрудников [7, С. 57].

Для учреждений культуры и образования использование профессиональных стандартов является неперенным действием.

Есть три направления, выделенные Министерством труда, по которым можно применять профессиональные стандарты.

Перечислим эти направления:

- формирование кадровой политики;
- проведение обучения и аттестации сотрудников;
- установление системы оплаты труда.

Таким образом, отметим то, чем же профессиональные стандарты помогают:

- повысить производительность труда, а также улучшить качество предоставляемых услуг;
- ввести систему оплаты труда;
- повысить знания, умения и опыт;
- определить трудовые обязанности сотрудников.

Что же позволит профессиональный стандарт сотрудникам?

- определять необходимые и наиболее важные навыки, умения для определенной профессиональной деятельности;
- четко планировать свой карьерный путь, рост;
- получать необходимые рекомендации от руководителя для повышения своей квалификации, знаний, умений, опыта [9, С. 71].

Какие же специальности в сфере культуры включены в профессиональные стандарты.

Отметим лишь немногие специальности:

1.	хранитель музейных ценностей
2.	Экскурсовод
3.	художник-аниматор
4.	педагог дополнительного образования детей и взрослых
5.	Библиограф
6.	Библиотекарь
7.	главный хранитель фондов
8.	научный сотрудник библиотеки и др.

Рассмотрим более подробно такую специальность, как БИБЛИОГРАФ. Как нам всем известно, что в 2023 году вышел новый профессиональный стандарт под названием «Специалист по библиотечно-информационной деятельности». Данный стандарт регулирует деятельность специалистов в сфере библиотечной деятельности.

Так, например, в данном профессиональном стандарте мы можем детально ознакомиться с общими сведениями о самом стандарте, трудовыми функциями, а также с характеристикой этих функций.

Давайте рассмотрим и проанализируем трудовые функции, определенные требования, прописанные в профессиональном стандарте для сотрудников библиотеки, которые непосредственно занимаются информационно-библиографической деятельностью (библиограф, ведущий библиограф, главный библиограф, а также специалист, отвечающий за краеведческую деятельность библиотеки).

Требования к образованию. Если коротко и лаконично, то для данной специализации необходимо высшее образование (бакалавриат, магистратура, а также сюда можно добавить программы для повышения квалификации, курсы для переподготовки).

Если рассматривать особые условия допуска к работе, то таких, к счастью, или, к сожалению, нет.

Теперь давайте проанализируем все трудовые функции данной специальности.

1. Поиск библиографической и фактографической информации, с целью удовлетворения информационных потребностей пользователей библиотеки (УДК, ББК, авторский знак, информация по конкретной личности, событию, книге и т.п.).

2. Информационный, библиографический и фактографический поиск необходимой информации (базы данных, подписки библиотеки, личные базы данных, Интернет).

3. Поиск информации с помощью справочно-поискового аппарата (СПА) библиотеки (сюда можно отнести каталог, электронный каталог, базы данных, а также Всемирная сеть Интернет).

4. Обработка библиографических справок.

5. Консультирование пользователей библиотеки и не только пользователей библиотеки (всех, кто желает получить необходимую информацию).

6. Ведение и учет всех выполненных справок как в электронной форме, так и в традиционном формате (это необходимо для того, чтобы в случае возгорания – вся необходимая информация не была потеряна).

Сейчас мы рассмотрим необходимые умения и знания.

Умения.

1. Прием и учет запросов пользователей библиотеки в электронном и традиционном формате.

2. Готовность найти необходимую библиографическую или картографическую информацию, которую запросил пользователь (умение быстро ориентироваться в большом потоке информации с целью быстрого нахождения необходимой).

3. Придерживаться определенным правилам и методикам оформления библиографических, аналитических, картографических справок.

Знания.

1. Основы библиографоведения, библиотековедения, документоведения, информационно-библиографической деятельности, информатики, архивоведения.

2. Нормативно-правовые акты по библиотечно-информационной деятельности, информационной безопасности, защите авторского права и многое другое.

3. Справочно-библиографическое обслуживание пользователей библиотеки.

4. Профессиональные стандарты, методические рекомендации и многое другое.

Теперь хотелось бы рассмотреть в качестве примера трудовые функции должности «библиотекарь-каталогизатор», «ведущий библиотекарь каталогизатор».

Какие же требования к образованию необходимы? Все достаточно просто. Необходимо высшее профессиональное образование (бакалавриат), а также дополнительное профессиональное образование. К счастью, данная специализация не требует образование уровня магистратуры.

Стаж работы для этой специальности не менее одного года, а вот для ведущего библиотекаря-каталогизатора стаж работы не менее 3 лет.

Если рассматривать особые условия допуска к работе, то их нет.

В данном профессиональном стандарте рекомендуется проходить программы повышения квалификации не реже одного раза в три года. Это говорит о важности данной специализации в сфере библиотечно-информационной деятельности.

Перейдем непосредственно к трудовым функциям.

1. Составление и оформление библиографических описаний традиционных документов, а также сюда входят и электронные документы.

2. Индексирование и составление аннотаций печатных и электронных документов.

3. Использование индексов УДК и ББК при составлении библиографических описаний документов.

Давайте проанализируем необходимые умения и знания этой специализации.

УМЕНИЯ	ЗНАНИЯ
Использование традиционного и электронного каталога с целью быстрого поиска информации.	Основы таких наук, как Библиотековедение, Библиографоведение, Документоведение, Архивоведение, Информатика.
Умение работать с рубрикаторами, информационно-поисковыми системами, с индексами УДК и ББК.	Нормативные правовые акты в области информационно-библиотечной деятельности, профессиональные стандарты.
Применять методы анализа традиционного и электронного текста.	Виды индексирования, а также форматы индексирования и аннотирования.

Отметим, что на каждую специальность дана подробная информация о трудовых функциях, необходимых умениях и знаниях. Если бы каждый сотрудник абсолютно любой организации изучал свой профессиональный стандарт, то у него не было бы никаких дополнительных вопросов к своему руководству.

Именно поэтому мы рекомендуем детально изучать вновь вышедшие профессиональные стандарты в той сфере, в которой работает сотрудник. Тогда мы можем констатировать, что проблем и недопонимания станет намного меньше, чем до изучения профессионального стандарта.

Выводы. Каждый сотрудник должен подробно изучать вновь вышедшие профессиональные стандарты в той сфере, в которой он непосредственно работает и функционирует. Мы рекомендуем изучать не только новые стандарты, но и знать особенности более старых профессиональных стандартов, потому что если мы проанализируем два стандарта в одной сфере, то убедимся в том, что различий не так уж и много. Где-то мы увидим новую трудовую функцию, а где-то отметим новые необходимые умения и знания, которыми должен обладать специалист.

Литература:

1. Авдеева, М.А. Профессиональные стандарты в сфере образования / М.А. Авдеева. – Москва: Сфера, 2020. – 121 с.
2. Авдеева, Л.А. Профессиональный стандарт / Л.А. Акимова // Наука-2020. – 2021. – № 1 (47). – С. 56-63
3. Беликова, Т.В. О разработке профессиональных стандартов / Т.В. Беликова, С.Н. Ботова, Т.С. Хазыкова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – № 1 (154). – С. 72-76
4. Залуцкая, С.Ю. Анализ развития профессиональных стандартов / С.Ю. Залуцкая // Сборник трудов Якутской духовной семинарии. – 2022. – Вып. 15-16. – С. 14-23
5. Карпова, Е.А. Профессиональные стандарты в области образования и культуры / Е.А. Карпова // Общество: философия, история, культура. – 2018. – № 14. – 134-137
6. Козырная, З.О. Профессиональный стандарт как основа профессионального образования / З.О. Козырная, А.Н. Томилин // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 5(96). – С. 115-117
7. Кузьмин, А.М. Система образования и профессиональные стандарты / А.М. Кузьмин, М.Г. Домбровская // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – № 1. – С. 45-52
8. Модель профессионального стандарта / К.Н. Гилемханов, Р.М. Хусайнова, И.И. Лушпаева [и др.] // Образование и саморазвитие. – 2022. – Т. 16. – № 4. – С. 288-302
9. Орехова, И.Л. Роль профессионального стандарта в сфере образования / И.Л. Орехова, Е.С. Гладкая // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2022. – № 4 (170). – С. 133-156
10. Современные проблемы внедрения профессиональных стандартов в сферу образования. – Екатеринбург, 2021. – 128 с.
11. Сомнинова, М.Г. Следование профессиональным стандартам / М.Г. Муминова, Е.Ю. Медведева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 186-189
12. Парамонов, В.Г. Внедрение профессиональных стандартов в сферу образования: Мет. пособие / В.Г. Парамонов. – Санкт-Петербург: Пресс, 2021. – 126 с.
13. Развитие профессиональных стандартов. От профессионального стандарта к профессиональной подготовке специалистов: Учеб.-мет. пособие / [Лебедева И.Н.]; под ред. Л.Б. Баряевой. – Санкт-Петербург: ЦКД проф. Л.Б. Баряевой, 2009. – 175 с.
14. Траутман, Е.Р. Профессиональный стандарт как способ подготовки будущего специалиста / Е.Р. Траутман, Е.Ю. Медведева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-4. – С. 215-218
15. Тюрина, И.В. Роль профессиональных стандартов в сфере образования / И.В. Тюрина // Культура. – 2020. – № 2(22). – С. 80-84

16. Ханова, Т.Г. Особенности организации трудовой деятельности в образовательной деятельности / Т.Г. Ханова, Н.В. Жилиева, О.С. Шутова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-3. – С. 340-343
17. Халидова, Р.Ш. Порядок применения профессиональных стандартов / Р.Ш. Халидова, З.М. Маллаева // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4(95). – С. 357-359
18. Хекерт, Н.Е. Профессиональные стандарты / Н.Е. Хекерт // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 6(97). – С. 69-71
19. Шадрин, В.Г. Внедрение профессиональных стандартов / В.Г. Шадрин, О.В. Ефимова // Образование и наука. – 2020. – Т. 22. – № 4. – С. 146-165
20. Шаяхметов, Б.Р. Самоидентификация бухгалтера и профессиональные стандарты / Б.Р. Шаяхметов // Молодой ученый. – 2020. – № 16(306). – С. 333-335
21. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М., 2001. – 365 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат политических наук, доцент, заведующий кафедрой истории и философии **Бекиров Сервер Нариманович**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

РОЛЬ И МЕСТО НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕЙ СИСТЕМЕ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Практика свидетельствует, что существующие ныне целенаправленно-организованные формы обучения и воспитания граждан нашей страны, подготовки их к жизни в современных условиях, ознакомления с трудностями и сложными жизненными проблемами и механизмами и путями их представления не охватывают тот большой круг задач, которые возникают перед ними. То есть, не вызывает сомнения тот факт, что говорить о формировании человека, его дальнейшем развитии в условиях значительного реформирования и перестройки нашего общества без его самостоятельных усилий, работы над собой, что связано с саморазвитием, самовоспитанием, самообразованием и наконец с самосовершенствованием, невозможно. Статья посвящена изучению методологических основ концепции непрерывного образования. В работе проанализированы причины появления данной образовательной концепции и ее роль на современном этапе развития отечественного профессионального образования.

Ключевые слова: концепция непрерывного образования, образование взрослых, образовательное пространство, инновации, образование в течение жизни, профессиональное совершенствование.

Annotation. Practice shows that the currently existing purposefully organized forms of education and upbringing of citizens of our country, preparing them for life in modern conditions, familiarization with difficulties and complex life problems and mechanisms and ways of presenting them do not cover the large range of tasks that arise before them. That is, there is no doubt that it is impossible to talk about the formation of a person, his further development in the conditions of significant reform and restructuring of our society without his independent efforts, work on himself, which is associated with self-development, self-education, self-education and finally self-improvement. The article is devoted to the study of the methodological foundations of the concept of continuing education. The paper analyzes the reasons for the emergence of this educational concept and its role at the present stage of the development of domestic vocational education.

Key words: the concept of lifelong education, adult education, educational space, innovation, education for life, professional development.

Введение. Самообразование в жизни человека, прежде всего молодого поколения, то определяется взаимосвязью между постоянно развивающимся обществом и активно формирующейся личностью; быстройдействием социального прогресса; растущей ответственностью каждого отдельного человека за свое будущее; значительным и динамичным развитием общественных отношений; возможностью достижения личного счастья. Следует отметить, что самообразование, как практическая деятельность человека, имеет давнюю историю. Еще римский император и философ Марк Аврелий рекомендовал использовать досуг для того, чтобы научиться чему-то доброму и перестать блуждать без цели. Великий чешский педагог Я.А. Коменский считал, что когда человек будет правильно использовать свое время, то он станет кузнецом своего счастья.

Тенденция к самообразованию усилилась в эпоху становления и развития буржуазных отношений в обществе. Это было отмечено многими учеными, педагогами, просветителями: Дж. Локком, К. Гельвецием, Д. Дидро, Г. Гегелем и другими. Эта тенденция нашла отражение в жизни наиболее прогрессивных представителей общества. Выдающиеся личности проявляли (или интуитивно угадывали) потребности, назревавшие в обществе и активно работали над собой, приобретая новые знания, умения, навыки, которые были необходимы им для реализации этих потребностей. В качестве примера можно сослаться на биографии М. Ломоносова, Бенджамина Франклина, Д. Дефо, Л. Толстого, Ч. Дарвина, Владимира и Софью Ковалевских и многих других известных политических деятелей, ученых, писателей, просветителей.

Изложение основного материала статьи. XIX век стал началом практического воплощения идеи самообразования в практику образования широких народных масс. Это касается, прежде всего, английского социалиста-утописта Роберта Оуэна, который конкретно занимался самообразованием своих рабочих. В России с середины XIX века этому стали способствовать так называемые воскресные школы, количество которых в начале XX века достигло 782. Наиболее значительный вклад в распространение идеи самообразования принадлежит известному просветителю периода конца XIX-начала XX веков Н. Рубакину. Им лично написано и разослано почти 15 тысяч индивидуальных программ по самообразованию, составлено более 20 руководств [5, С. 27]. Его многочисленные книги по этому вопросу не утратили своего значения и сегодня.

С 20-х годов практическая работа по самообразованию населения и ее методическое обеспечение набирает достаточно широкий размах. Связано это было с решением проблемы ликвидации в стране безграмотности. В 1925 и 1927 годах были проведены два всесоюзных совещания по самообразованию, на которых были определены пути самообразования трудящихся, уделено особое внимание вопросам профессионального самообразования. В это же время благодаря усилиям А. Кравченко, Н. Крупской, А. Щукиной появляются теоретические и методические труды по проблемам самообразования.

Но с середины 30-х годов под влиянием субъективных факторов почти вся практическая и особенно научно-теоретическая работа по самообразованию в стране неоправданно приостанавливается [1, 2].

Лишь с началом 60-х годов вопросы самообразования стали все больше привлекать внимание ученых и практических работников. В течение 60-х – 80-х годов появляются фундаментальные педагогические труды, сборники статей и отдельные статьи, методические пособия, защищаемые диссертации, в которых рассматриваются роль и место самообразования в жизни современного человека, его содержание, методы, средства и приемы осуществления, механизмы управления самообразовательной работой [6].

Термин «непрерывное образование» был впервые использован в 1968 году в материалах генеральной конференции ЮНЕСКО, а после издания доклада в 1972 году под руководством Э. Форэ, на тему «Учиться, чтобы существовать» было принято решение ЮНЕСКО признать непрерывное образование как основную концепцию для нововведений или реформ образования во всех странах мира. В середине 1970-х гг. идея непрерывного образования находит поддержку почти во всех странах мира и становится основным принципом образовательных реформ [3].

В отечественной педагогике идеи непрерывного образования отражены в работах таких ученых, как В.А. Бодров, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.

На современном этапе под термином «непрерывное образование» понимают обучение взрослых в различных формах переподготовки, повышения квалификации и профессионального и общекультурного уровня.

Согласно теоретическим положениям концепции непрерывного образования, процесс его организации должен осуществляться с учетом ряда условий, а именно путем:

- создание базовой подготовки соответствующего потенциала знаний;
- развития способностей человека и потребности в непрерывном обновлении уровня образования;
- обеспечения инновационного характера непрерывного образования;
- индивидуализации и гибкости образования;
- использования оригинальных, интерактивных методов обучения, проблемного характера обучения;
- создания соответствующего информационно-методического ресурса.

К основным принципам реализации концепции непрерывного образования относят:

- непрерывность;
- сочетание отечественных образовательных традиций и передового мирового опыта;
- гибкость в реагировании на общественные изменения и прогностичность;
- инновационность [5].

Самообразование (или самовоспитание) является самосовершенствованием личности. Роль самообразования в обществе всегда была значительной. В современном обществе она объективно повышается. Это определяется теми изменениями, которые в нем происходят, ускорением динамики его развития, возрастающими требованиями к каждому его члену. В последнее время наметился разрыв между необходимостью усиления работы по самообразованию каждого гражданина общества и теоретико-практическими исследованиями по этой проблеме, что не способствует ни повышению значимости самообразования, ни вооружению широких масс населения, особенно молодежи, методическими рекомендациями работы над собой. Самообразование и как процесс, и как понятие, хотя и близко связанное с таким явлением, как самовоспитание, является вполне самостоятельной деятельностью человека в отношении своего дальнейшего развития. Оно имеет свои конкретные цели, содержание, методы и приемы осуществления. Самообразование является составной частью другого, более широкого понятия (и процесса) – самосовершенствования. Вместе с самовоспитанием она составляет суть самосовершенствования личности.

Выводы. На основе анализа требований современного общества к образованию и тенденций развития последнего видим, что парадигма традиционного образования сегодня уже не удовлетворяет «заказчиков» рынка труда. Выпускник вуза сегодня должен обладать способностью быстро обучаться и адаптироваться к изменяющимся профессиональным требованиям и запросам времени, что обосновывает потребность в обучении в течение жизни.

Таким образом, ввиду постоянных изменений в условиях рынка труда функцию устранения недостатков системы отечественного профессионального образования и подготовки специалиста, соответствующего требованиям современного социума, должна взять на себя система непрерывного образования, основной целью которой является развитие человека как личности, субъекта деятельности и общения на протяжении всей жизни.

Литература:

1. Барсуков, И.Г. Пропедевтика самообразования в подготовке будущего учителя / И.Г. Барсуков. – Челябинск, 1882. – 97 с.
2. Бойков, С.Н. Некоторые аспекты концепции непрерывного образования / С.Н. Бойков, Г.В. Бойкова // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2009. – № 13. – С. 29-31
1. Зинченко, Г.П. Непрерывное образование – веление времени / Г.П.Зинченко. – М.: Наука, 1988. – 230 с.
2. Онушкин, В.Г. Теоретические основы непрерывного образования / В.Г.Онушкин. – М.: Педагогика, 1987. – 223 с.
3. Рубакин, Н.А. Как заниматься самообразованием [Текст]: [Сборник] / [Сост. и вступ. статья, с. 3-28, Т.К. Крук]. – Москва: Сов. Россия, 1962. – 127 с.
4. Харланов, И.Ф. Педагогика: учеб. пособие для студентов, обучающихся по пед. специальностям / И.Ф. Харланов. – Изд. 4-е, перераб. и доп. – Москва: Гардарики, 2005 (ОАО Можайский полигр. комб.). – 516 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент **Бекирова Эльмира Шевкетовна**

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

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК КАТЕГОРИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены психолого-педагогические механизмы интегрированного обучения в начальной школе, учет которых обеспечивает эффективность становления личности обучающегося. В условиях процесса глобализации, нарастающем в современном мире во всех сферах, все ярче проявляются противоречия между технологическим и гуманистическим подходами к образованию и воспитанию человека, между интегративно-целостной природой человека как предмета воспитания и «частичным», суммативным подходом к его обучению. Эти и другие

противоречия обусловлены объективной потребностью современного общества в качественно новых образовательно-воспитательных системах, способных органично аккумулировать указанные подходы при приоритете последнего.

Ключевые слова: педагогическая интеграция, интегрированное обучение, обучающийся начальной школы.

Annotation. The article discusses the psychological and pedagogical mechanisms of integrated learning in primary school, the consideration of which ensures the effectiveness of the formation of the student's personality. In the context of the process of globalization, which is growing in the modern world in all spheres, contradictions between technological and humanistic approaches to education and upbringing of a person, between the integrative and integral nature of a person as a subject of education and a "partial", summative approach to his training are becoming more and more pronounced. These and other contradictions are caused by the objective need of modern society for qualitatively new educational systems capable of organically accumulating these approaches with the priority of the latter.

Key words: pedagogical integration, integrated learning, primary school students.

Введение. В психологии обучения отсутствуют специальные исследования особенностей мышления в условиях интеграции, развития и воспитания личности младших школьников. В поисках психологических обоснований исследуемой проблемы мы обратили внимание на учения И.П. Павлова и И.М. Сеченова, на выдвинутый ими принцип системности, в соответствии с которым синтетический подход опирается на целостную, интегративную деятельность головного мозга. Системность в работе головного мозга связана с интеграцией информации и проявляется в образовании и функционировании нейропсихических систем различного смыслового порядка. Образование таких систем и обеспечивает продуктивность учебной деятельности, направленной на познание и усвоение интеграционных связей.

Изложение основного материала статьи. Интегрированные уроки способствуют углублению изучения нескольких предметов одновременно. Во-первых, обучающиеся узнают больше и лучше запоминают информацию по 2-м предметам одновременно, оттачивая практические навыки. Во-вторых, интересная форма урока активизирует познавательный интерес обучающихся, они охотнее занимаются самостоятельно. В-третьих, повышается общая грамотность обучающихся, что является большим плюсом. В-четвертых, обучающиеся наглядно видят взаимосвязь предметов, применение полученных знаний на практике. Учебный процесс перестает быть просто набором предметов с разными ведением. При интегрированном обучении обучающиеся видят, что все предметы школьной программы взаимосвязаны между собой и представляют целостную систему. Благодаря этому обучение становится осознанным и более углубленным. Знания усваиваются не поверхностно как отдельные элементы, а как компоненты системы. Укрепляется взаимосвязь между предметами.

В рамках интегрированного обучения можно создать совместный проект с обучающимися из разных школ, разных городов или разных стран. Это зависит от степени подготовленности педагога и его возможности курировать этот процесс. Это будет пример транспредметной интеграции, так как для реализации проекта будут активизированы знания из разных предметных областей.

Общим способом осуществления интеграционных связей в любой ситуации является обобщение знаний, умений, информации, получаемой в системе предметного обучения.

Интеграция информации сопряжена с формированием общих моделей мышления, повышающих возможности творческой познавательной деятельности. Каждый новый аспект, новая связь должны включаться в существующую понятийную структуру посредством процессов генерализации и различения. Обучающийся выделяет общее, особенное и единичное в новых знаниях, включает их в систему мировоззренческих идей. Процессы установления и усвоения связей в мышлении и познании раскрыты в ассоциативной теории мыслительной деятельности, доминирующей в начале XX века и составляющей основу традиционной дидактики.

Понятие «ассоциация» означает «союз», «связь» (в данном случае имеется в виду связь между психическими явлениями, представлениями). Восприятие или представление могут вызывать другие воспоминания-представления, непосредственно некогда пережитые: одновременно с ними или вслед за ними (ассоциации по смежности), сходство с прежними (ассоциация по сходству), противоположные с имеющимися (ассоциация по контрастности).

В процессах осознания, запоминания и воспроизведения исключительно важную роль играют смысловые связи. В смысловых связях отражаются отношения в первую очередь между причинами и последствиями, а также между целым и его частями, общим положением и частными выводами из него и др. Так, при изучении естествознания любое природное явление связывается с его условиями, вызванными причинами, последствиями.

В качестве одной из психологических основ процесса интеграции в начальном обучении могут быть использованы идеи ученого-психолога Ю.А. Самарина об ассоциативном мышлении [4]. Ю.А. Самарин выделяет следующие виды ассоциаций: локальные, частичные, внутрисистемные и межсистемные, а также классифицирует уровни умственной деятельности в зависимости от характера объединения ассоциаций в системе соответствующего уровня.

Простейшей нервной связью, образующей элементарные знания о предмете или явлении, является локальная ассоциация. Эта связь изолирована, не контактирует с другими знаниями. Она может обеспечивать лишь элементарную умственную деятельность. Частичные системные ассоциации – это простейшие системные ассоциации, возникающие на основе изучения отдельной темы или предмета. На этой стадии происходит обобщение знаний, возникает аналитико-синтетическая деятельность обучающихся. Внутрисистемные ассоциации обеспечивают познание обучающимися целостных систем знаний. Происходит процесс широкого использования знаний в пределах изучаемого предмета. Межсистемные ассоциации являются высшей степенью умственной деятельности обучающегося и объединяют различные системы знаний. Только на этом уровне ассоциаций возникают общие понятия.

Ученые считают, что для младших школьников характерны локальные и частичные ассоциации. Однако эксперименты зарубежных и отечественных ученых-исследователей (С. Кейплен, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др. [2]) показывают, что у обучающихся начальных классов заложены большие потенциальные возможности для интеллектуального развития. На наш взгляд, при интегрированном обучении от простейших обобщений, не соотношенных со смежным знанием, младший школьник может овладеть как частичными, так и внутрисистемными ассоциациями, обеспечивающими познание целостных систем, отражающих причинно-следственные, временные, пространственные, количественные и другие связи.

Интересен с позиции заявленной проблемы механизм обнаружения интеграционных связей путем анализа через синтез. Анализ через синтез пронизывает весь процесс восприятия, приводит к формированию обобщенных моделей мышления, отражающих взаимодействие субъекта с объектами для ряда учебных предметов объектами познания. Такие модели в наиболее развитой форме приобретают эвристический характер. Если проследить простейшую деятельность мышления, то можно увидеть, что при этом процессе сначала выделяются некоторые признаки предметов, затем создается эталон сравнения, а за ним – классификация. Для создания образа воображения необходимо обеспечить основу, то есть разделить на части определенные прошлые образы, а затем собрать, синтезировать из них что-то новое, не похожее на прежнее.

Актуальна сегодня проблема социализации ребенка, то есть приобщения его к моральным нормам и ценностям общества. В отечественной психологии утвердился деятельностный подход к формированию человека как личности. Психологи Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин обосновали периодизацию психического развития ребенка, показали процесс развития его психики как процесс изменения ведущих типов деятельности. Ведущая деятельность в психологии понимается как таковая, развитие которой предопределяет самые главные изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии [1, 3].

Руководствуясь деятельностным подходом к формированию личности, Д.И. Фельдштейн рассматривает ее становление в онтогенезе как особую форму проявления социального развития. Исходным пунктом для указанного исследования является положение о том, что в процессе онтогенеза растущий человек приобретает общественный опыт, то есть происходит его социализация [5].

Личность неотделима от системы, личность – это социальное качество индивида. Природные черты выступают в структуре личности как социально обусловленные ее элементы. Человек становится личностью в труде и общении. Человек как личность существует в системе отношений и развивается по фазам:

Первая фаза – адаптация. Человек не может осуществить свою потребность в персонализации раньше, чем усвоит действующие нормы, приемы и средства деятельности.

Вторая фаза – индивидуализация, которая выражена стремлением человека к максимальной персонификации.

Третья фаза – интеграция, которая определяется стремлением человека быть идеально представленным, с одной стороны, и потребностью окружающих принять, одобрить индивидуальные свойства личности, с другой стороны. При положительном разрешении этих противоречий происходит интеграция личности в группу. Если же противоречия не устранены, то происходит дезинтеграция личности.

Характер развития личности задается уровнем развития группы, куда она включена и интегрирована. Отсюда вторая модель развития личности – модель возрастного развития, которая выделяет такие этапы формирования личности.

1 этап (до 3 лет) – ранний детский возраст;

2 этап (4-11 лет) – дошкольный и младший школьный возраст – детство;

3 этап (12-15 лет) – подростковый возраст;

4 этап (16-18 лет) – юность.

Немаловажным в рамках интегрированного обучения является командная работа педагогического коллектива. Сегодня в современной педагогической науке нашли свое место множество исследований в сфере формирования готовности к командной работе студентов не только гуманитарного, но и технического профиля, в рамках профессиональной подготовки. По нашему мнению, на сегодняшний день проблема организации командной деятельности достаточно подробно описана в теоретических исследованиях, но не в практических. Именно с целью пополнения базы практических данных относительно осуществления командной работы современных студентов и было создано настоящее исследование.

Структура современного образования требует жесткой и целенаправленной модернизации, которая может быть достигнута исключительно путем использования командных технологий. При этом важно пересмотреть и механизмы воздействия на студентов посредством применения такой технологии, поскольку основой образовательного процесса остаются они, в соответствии с принципом личностно-ориентированного образования. Помимо этого, важно актуализировать роль высшего профессионального образования, дополнить среднего профессионального образования, среднего профессионального образования в условиях быстро развивающегося социокультурного пространства, в рамках которого современные молодые люди значительно обесценивают роль и место, которые занимают образовательные технологии в жизни современного социума.

Командная работа сегодня не воспринимается как исключительно производственная мощность, а рассматривается как определенный творческий потенциал, который возможно проявить исключительно в случае тесного сотрудничества всех субъектов, принимающих участие в разработке проекта или в осуществлении совместной деятельности. Коллективная деятельность предусматривает умение согласовывать, договариваться, поддерживать сравнительно высокий темп работы, а также понимать остальных субъектов коллективного взаимодействия, решать поставленные и возникающие в процессе выполнения задачи и проблемы, а также, что самое главное, быть нацеленным на выполнение цели, единой для всех.

Современному педагогу недостаточно просто указать обучающимся на предмет проектирования и объединить их в необдуманные группы. Такой подход означал бы неготовность самого педагога к осуществлению педагогической деятельности. Важно четко разграничивать психологические и все другие составные части феномена готовности, поскольку это позволит максимизировать эффект от совместной деятельности. Обучающиеся – крайне уязвимые субъекты. Они находятся в регулярном стрессе во время учебы, сдачи ВПР и подготовки к защите проектов. Этот факт нужно всегда учитывать, прежде чем предпринять попытку объединения всех обучающихся в случайные проектные команды. Успешная работа в команде возможна лишь в случае качественного заранее сформированного комплекса педагогических условий для благоприятного функционирования обучающихся.

Готовность к командной работе зависит исключительно от педагога и иных внешних факторов. Важно уметь грамотно и четко функционировать и налаживать межличностную коммуникацию, взаимодействовать с иными субъектами образовательного процесса не только на коммуникативном, но и на интеллектуальном, и эмоциональном уровнях. У педагога должен быть развит комплекс умений, обеспечивающих гармоничное развитие готовности к командной деятельности:

- умения четко и лаконично выражать собственные мысли, свое мнение и свою позицию в зависимости от ситуации и актуальности этого выражения;
- свободно находить выражение своих эмоций и чувств;
- умения либо изначально избегать конфликтной ситуации, способной подорвать эмоциональное состояние, либо предотвращать ее в наиболее подходящий момент;
- обладать навыками активного слушания и соблюдать коммуникативный этикет;
- умения эмпатического и чувственного характера в области понимания психологии собеседника;
- умения своевременно задавать интересующие вопросы и решать возникающие проблемные ситуации;
- умения активного взаимодействия с иными субъектами образовательного процесса;
- умения осуществлять свою деятельность в соответствии с выбранной (или предоставленной) командной роли и др.

Выводы. Интеллектуальное развитие – это простое накопление знаний. Не приобретенное на предыдущем этапе, не всегда компенсируемое в будущем, происходят безвозвратные потери, обусловленные физиологическими свойствами мозга.

Обобщая сказанное, можно сделать следующие выводы:

1) младший возраст (начиная с 5-6 лет) является сензитивным для познавательной деятельности ребенка;

2) создание методики интегрированных занятий способствует, в педагогическом плане, решению триединой задачи. С одной стороны, обеспечиваем младшему школьнику адекватно его возрастную деятельность по овладению основными

знаниями, доведенными до уровня теоретического обобщения, систематизации и интеграции их. Со второго, создаем условия для умственного, интеллектуального развития, способствуем становлению личности, формированию у обучающихся ценностных ориентаций и благоприятных условий для перехода в следующий период онтогенеза.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения [Текст]: Сборник статей / Л.С. Выготский. – Москва; Ленинград: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1935 (Л. тип. «Печатный двор»). – Обл., 133, [2] с., 1 вкл. л. портр.; 22x15 см.
2. Давыдов, В.В. Развитие мышления в школьном возрасте. В кн.: Принцип развития в психологии / В.В. Давыдов, А.К. Маркова // Отв. ред. Л.И. Анцыферова. – М.: Наука, 1978. – С. 295-316
3. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
4. Самарин, Ю.А. Очерки психологии ума: особенности умств. деятельности школьников / Ю.А. Самарин; под ред. Г.А. Неценко, З.Г. Найденовой. – 2-е изд., испр. – Гатчина: Ленингр. обл. ин-т экономики и финансов, 2003. – 318 с.

Педагогика

УДК 378.046.4

аспирант Белов Иван Сергеевич

Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский финансово-промышленный университет «Синергия» (Университет «Синергия») (г. Москва);

аспирант Жмаев Никита Алексеевич

Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский финансово-промышленный университет «Синергия» (Университет «Синергия») (г. Москва);

аспирант Иванов Валерий Аркадьевич

Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский финансово-промышленный университет «Синергия» (Университет «Синергия») (г. Москва)

АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНЫХ ПАТЕНТОВ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПИЛОТОВ ГРАЖДАНСКОЙ АВИАЦИИ

Аннотация. В данной работе проводится тематическое патентное исследование, служащее одной из основ для написания выпускной квалификационной работы на факультете психологии и педагогики МФПУ «Синергия». Такой анализ имеет большое прикладное значение на этапах подготовки к написанию ВКР, помогает более глубоко изучить рассматриваемую проблему, найти актуальные литературные источники прийти к новым идеям, и, что не маловажно, позволяет определить патентоспособность рассматриваемой сферы, что полезно для студентов, как потенциальных научных работников в будущем.

Ключевые слова: профессиональная подготовка пилотов, ввод в строй пилотов, авиация, авиационный персонал, программа подготовки пилотов.

Annotation. A thematic patent research is carried out in this paper, which serves as one of the foundations for the creation of final qualifying project at the faculty of psychology and pedagogics at the «Synergy» university. Such an analysis possess a deep applied significance during the preparation stages of creating the final qualifying project, it helps to study the subject much more deeply, to find relevant literature sources, to come up with new ideas and last but not least it also helps to define patentability in the field of research, what is extremely helpful for students as possible scientific workers in the future.

Key words: pilot training, pilot commissioning, aviation, aviation personnel, pilot training program.

Введение. Тема профессиональной подготовки пилотов гражданской авиации крайне актуальна для России. При этом необходимо изучать опыт получения зарубежных патентов по профессиональной подготовке пилотов гражданской авиации.

Тематическое патентное исследование – это исследования технического уровня и тенденций развития объектов хозяйственной деятельности, их патентоспособности, патентной чистоты, конкурентоспособности (эффективности использования по назначению) на основе патентной и другой информации.

Изложение основного материала статьи.

I. Задачи исследования:

I.a. определение патентоспособность сферы подготовки пилотов коммерческой гражданской авиации и ввода их в строй;

I.b. поиск новых идей и концептов для проведения исследования;

I.c. определение степени конкурентоспособности сферы подготовки пилотов коммерческой гражданской авиации и ввода их в строй;

I.d. отбор наиболее эффективных научно-технических достижений.

II. Регламент поиска:

I.a. предмет поиска – система ввода в строй коммерческих пилотов гражданской авиации РФ; устройства имитации полета (Full Flight Simulators), программы подготовки пилотов, система ввода в строй пилотов гражданской авиации;

I.b. географы поиска – Российская Федерация и зарубежье;

I.c. ретроспективность поиска – обзор документации с 2000 года;

I.d. классификационные рубрики – подготовка пилотов, ввод в строй пилотов, авиация, авиационный персонал, программа подготовки пилотов;

I.e. источники информации – официальные бюллетени национальных и международных патентных ведомств;

I.f. метод поиска – тематический.

Из проанализированных нами 523 зарубежных тематических патентов, отобранных по ключевым словам, мы выделили 40 наиболее актуальных для темы нашего исследования [1; 2]. Сводную информацию об этих патентах можно посмотреть ниже в Таблице 1.

Зарубежные патенты

ID	Год	Описание изобретения		Категория	Право-обладатель
		Международное	Перевод		
US2010092926A1	2008	Flight Crew Training system	Система подготовки летного экипажа	Методика	ЮЛ
US2016358498A1	2016	Method for Training Crew in a Flight Simulator	Методика для обучения летного экипажа на устройстве имитации полета	Методика	ЮЛ
WO2014077911A1	2013	Tailored Airline Training	Индивидуальное обучение в авиакомпании	Методика	ЮЛ
CN110827617A	2019	Flight training automatic evaluation system for simulating aircraft	Система автоматической оценки летной подготовки для устройств имитации полета	Методика	ЮЛ
JP2017003929A	2015	Crew Training Support System	Система поддержки подготовки экипажа	Методика	ЮЛ
CN1294510C	2003	Computer-aided teaching system and method for stimulated aviation training	Компьютерная обучающая система и методика стимулированной авиационной подготовки	Методика	ЮЛ
TW200919394A	2007	A mobile flight digital learning system	Мобильная система цифрового обучения полету	Методика	ЮЛ
US2008165031A1	2005	Airborne Visibility Indicator System and Method	Система и метод индикации видимости предметов в воздухе	Устр-во	ЮЛ
US2008165031A2	2005	Airborne Visibility Indicator System and Method	Система и метод индикации видимости предметов в воздухе	Методика	ЮЛ
US2020290740A1	2020	Mitigating Operational Risk In Aircraft	Снижение Операционных Рисков На Вс	Устр-во	ЮЛ
EP3333782A1	2016	Electronic Device And Method For Debriefing Evidence-Based Training Sessions	Электронное устройство и метод для послеполетного разбора на основе фактических данных	Устр-во	ЮЛ
EP3333782A2	2016	Electronic Device And Method For Debriefing Evidence-Based Training Sessions	Электронное устройство и метод для послеполетного разбора на основе фактических данных	Методика	ЮЛ
US10152899B2	2014	Method and system for measuring communication skills of crew members	Метод и система измерения коммуникативных навыков членов экипажа	Устр-во	ЮЛ
US10152899B3	2014	Method and system for measuring communication skills of crew members	Метод и система измерения коммуникативных навыков членов экипажа	Методика	ЮЛ
US10691955B1	2019	Aircraft cabin artificial intelligence crew assistance	Бортовая система искусственного интеллекта для помощи экипажу	Устр-во	ЮЛ
CN210072977U	2020	Avionics system troubleshooting training device	Устройство для обучения поиску и устранению неисправностей в системе авионики	Устр-во	ЮЛ
US2020265737A1	2019	Mid-Fidelity Simulation Approach And Method For Flight Crew Training And Evaluation	Подход и метод моделирования средней надежности для подготовки и оценки летного экипажа	Методика	ЮЛ

CN203455 965U	2013	Six-freedom electric simulating training chamber	Электрическая тренажерная камера с шестью степенями свободы	Устр-во	ЮЛ
US201633 5907A1	2015	Methods, Systems, And Computer Readable Media For Flight Training	Методы, системы и компьютерные носители для летной подготовки	Устр-во	ЮЛ
US201633 5907A2	2015	Methods, Systems, And Computer Readable Media For Flight Training	Методы, системы и компьютерные носители для летной подготовки	Методика	ЮЛ
US201418 0502A1	2012	Situation Aftermath Management System And Method	Система и метод управления ситуацией после вывода ВС из сложного пространственного положения	Методика	ЮЛ
US201418 0502A2	2012	Situation Aftermath Management System And Method	Система и метод управления ситуацией после вывода ВС из сложного пространственного положения	Устр-во	ЮЛ
CN106157 730A	2015	Flight simulator wind shear training method	Методика обучения сдвигу ветра на авиасимуляторе	Методика	ЮЛ
WO20051 09375A1	2005	Recurrent Training Full Flight Simulators	Устройство имитации полета для периодической подготовки	Устр-во	ФЛ
CN103600 847A	2013	System for recording plane flying attitudes and plane driver physiological parameters	Система регистрации положения самолета в полете и физиологических параметров пилота	Устр-во	ЮЛ
CN109131 908A	2018	System and method for performing an emergency descent and landing	Система и способ выполнения аварийного снижения и посадки	Устр-во	ЮЛ
CN109131 908A	2018	System and method for performing an emergency descent and landing	Система и способ выполнения аварийного снижения и посадки	Методика	ЮЛ
US201617 5623A1	2014	Hypoxia Recovery System For Mask Off Hypoxia Training	Система восстановления после кислородного голодания (гипоксии)	Устр-во	ФЛ
US901912 8B1	2013	Augmented reality aircraft management system	Система управления самолетом с дополненной реальностью	Устр-во	ЮЛ
US898368 7B1	2012	Wind shear safety performance tool	Инструмент для обеспечения безопасности при сдвиге ветра	Устр-во	ЮЛ/ФЛ
CN109686 168A	2018	Air duty training system based on mixed reality	Система обучения на основе смешанной реальности	Устр-во	ЮЛ
US200922 0929A1	2007	Pc-Based Simulator Training System And Methods	Система и методы обучения на симуляторе на основе ПК	Устр-во	ФЛ
US201432 2675A1	2012	Flight Training System	Система летной подготовки	Устр-во	ЮЛ
US201408 0099A1	2013	Performance-Based Simulation System for an Aircraft	Система моделирования на основе характеристик для самолета	Устр-во	ЮЛ
CN108945 397A	2018	Flight piloting system	Система пилотирования самолета	Устр-во	ЮЛ
WO20191 45675A1	2019	Flight Simulation	Симуляция полета	Устр-во	ЮЛ
JP2016203 971A	2016	Interactive Aircraft Cabin	Интерактивная кабина самолета	Устр-во	ЮЛ

US2014343765A1	2013	Flight Assistant with Automatic Configuration and Landing Site Selection	Вспомогательная система с автоматической настройкой и выбором места посадки	Устр-во	ФЛ
CN110619781A	2019	A cockpit system of simulated aircraft	Система кабины моделируемого самолета	Устр-во	ЮЛ
US2010094595A1	2008	Virtual Flight Deck	Виртуальная кабина пилотов	Устр-во	ЮЛ

Проведем систематизацию (Рис. 1-6) и анализ выделенных нами зарубежных тематических патентов:

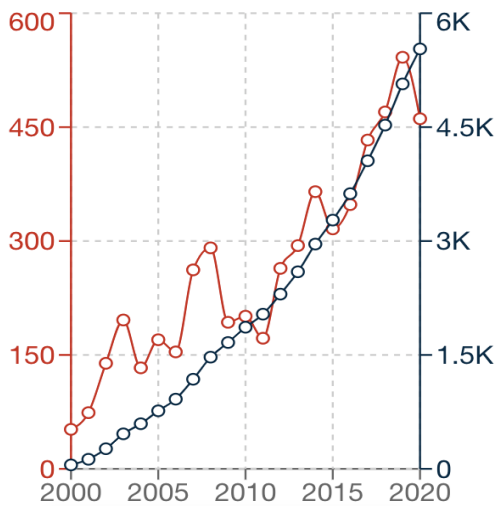


Рисунок 1. Число патентов в год (красный) и их общее количество (черный)

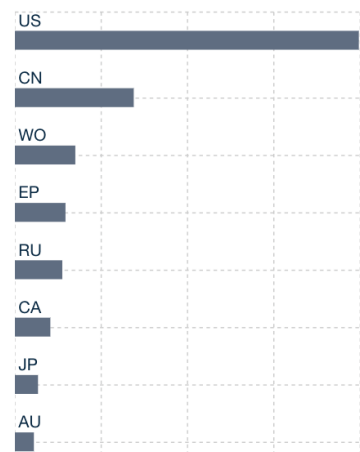


Рисунок 2. Количество патентов по странам

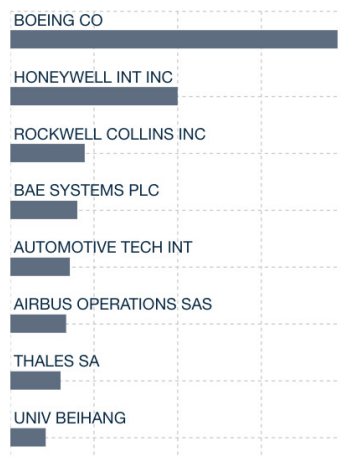


Рисунок 3. Юридические лица с числом тематических патентов

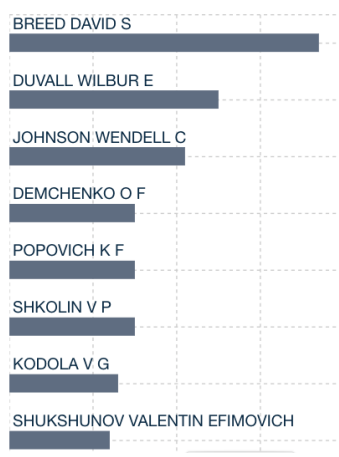


Рисунок 4. Физические лица с числом тематических патентов

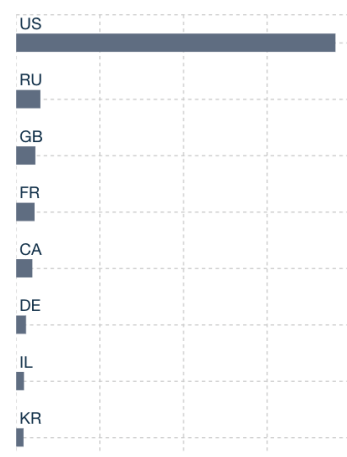


Рисунок 5. Страны с наибольшим числом изобретателей

■ Юридическое Лицо ■ Физическое Лицо

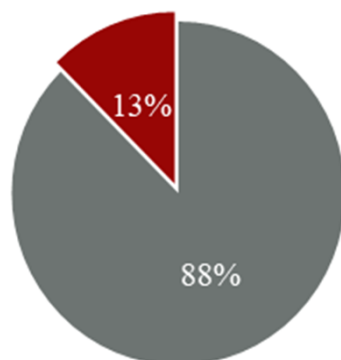


Рисунок 6. Доля правообладателей зарубежных патентов

Выводы. Систематизация и анализ зарубежной патентной документации позволили сделать следующие выводы:

1) Невооруженным взглядом видно, что лидером на мировой арене патентной документации являются США (Рис. 5), с большим отрывом опережающие ближайшего партнера – Китай. Из этого можно сделать логичный вывод о том, что США с их промышленными гигантами, как Boeing, Honeywell и Rockwell Collins играют роль двигателя мирового прогресса в сфере разработок новых устройств и методик в области подготовки пилотов гражданской авиации и ввода их в строй эксплуатанта. Лидерами в этой сфере также являются Китай и Всемирная Организация Интеллектуальной Собственности (WIPO). Российская Федерация в этом рейтинге занимает 5 строчку.

2) Большой упор зарубежных изобретателей был сделан на разработку новых устройств. Так, их доля почти в 2 раза больше доли новых методик за период с 2000 г. по 2020 г. Несмотря на это, база патентов на методики также весьма богата и постоянно актуализируется с современными технологиями и потребностями гражданской авиации (например, для программы EVT – Doc. 9995).

3) Преобладающая часть зарубежных патентов (88%) принадлежит юридическим лицам, начиная от производителей авиационной техники до различных исследовательских центров и университетов. В совокупности с п.2 этого раздела, считаем, что данный факт может указывать на повышенную заинтересованность в коммерческой составляющей процесса патентования изобретений. Однако, не видим в этом ничего плохого! Прогресс и постоянный прирост патентной документации общей и годичной (за исключением нескольких лет) имеет место быть, а это самое главное.

4) Количество зарубежных тематических патентов, написанных за год, постоянно растет (за исключением небольших периодов спада примерно каждые 5-6 лет) (Рис. 1). Наибольшее количество патентов было зарегистрировано в последние несколько лет и именно этот период характеризуется наибольшим разнообразием работ и идей.

5) Тематика патентов последних лет указывает на тенденцию перехода к подготовке пилотов и ввода их в строй с большим использованием новейших технологий, таких как дополненная и искусственная реальность, бортовые системы, основанные на искусственном интеллекте и даже системы интуитивного управления воздушным судном. Интересным фактом можно выделить и то, что во время анализа тематических патентов было выделено 3 патента, регистрирующие права на «летающую тарелку», «летательный аппарат с возможностью взлета в любом направлении» и «летательный аппарат с двумя противоположно направленными винтами». Это указывает и на переход к более прогрессивным, футуристичным и даже агрессивным идеям современных изобретателей.

6) Ожидаемым выводом является то, что основными правообладателями тематических патентов являются наиболее развитые предприятия (юридические лица) страны-лидера по количеству патентов (Рис.3). Это уже вышеупомянутые концерны США. Стоит отметить и то, что значительную часть изобретателей, например фирмы Boeing, занимают выходцы из Европы, Азии и Южной Америки. Считаем, что такой богатый международный рабочий состав с разными мировоззрениями и менталитетами служит лишь дополнительным толчком для развития новых технологий. Информация по физическим лицам лидерам в области разработки новых патентов приведена на Рис. 4.

7) Во всем мире наблюдается тенденция перехода к более технологически развитому и разнообразному процессу подготовки пилотов, включающий в себя самые последние разработки. На протяжении последних нескольких лет встречается все большее количество патентов на принципиально новые и революционные устройства для обучения пилотов. В этот список входят и очки виртуальной реальности, и специальное программное обеспечение для визуализации полета для последующего разбора ошибок при пилотировании, и новые методики обучения и контроля уровня знаний и навыков пилотов.

8) Просматривается и общее падение количества созданной патентной документации примерно в одни и те же временные промежутки в 2004-2006 гг. и в 2011-2012 гг. как в РФ, так и во всем мире. Подобную ситуацию можем связать с протекающими в то время мировыми финансовыми кризисами, которые таким образом негативно повлияли и на развитие рассматриваемой сферы. Однако, несмотря на это, рынок патентной документации не только смог восстановить свои мощности, но и даже нарастить их с годами. В 2020 г. также наблюдается весьма резкий спад числа патентов. Хотим связать это с мировой пандемией COVID-19 и, конечно, тем фактом, что на момент написания данной работы учетный период 2020 года еще не завершился, и все еще возможно появление новых патентов.

Наконец, можно сказать о том, что наиболее эффективные научно-технические достижения в рассматриваемой теме мы можем отнести мировым гигантам в области гражданской авиации, как, например, корпорация Boeing. Нарботки этой компании не только занимают первое место в мире по их количеству, но и применяются на практике по всему земному шару. Это и целые воздушные суда, и агрегаты, и методики, и концепции, и многое другое. Столь широкое применение достижений Boeing говорит, как минимум, об их эффективности и высоком уровне безопасности.

В итоге, считаем, что область подготовки и ввода в строй пилотов коммерческой гражданской авиации будет актуальна еще долгое и долгое время. Видим в ней большой потенциал для научных исследований, внедрения новых методик и устройств. В нашей ВКР будут сделаны попытки придти к способу рационализировать процесс ввода в строй, как еще на

этапе обучения в образовательном учреждении, так и непосредственно при участии в этом процессе. В совокупности с фактом большой патентоспособности и востребованности этой сферы, считаем возможным на следующих этапах обучения подойти к созданию собственного патента на методику подготовки летного состава.

Литература:

1. Васина, Е.В. Мировые финансовые кризисы и их виды / Е.В. Васина // Вестник МГИМО. – 2015. – №4 (43). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mirovye-finansovye-krizisy-i-ih-vidy> (дата обращения: 21.03.2023)
2. Осипов, А.Д. Сравнительный анализ компаний гражданского авиастроения. Текущие проблемы отечественной корпорации и пути их решения / А.Д. Осипов // Вестник МФЮА. – 2020. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-kompaniy-grazhdanskogo-aviastroeniya-tekuschie-problemy-otchestvennoy-korporatsii-i-puti-ih-resheniya> (дата обращения: 21.03.2023)

Педагогика

УДК 373

доктор педагогических наук, профессор Белова Светлана Владимировна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова» (г. Элиста);
магистрант направления «Педагогическое образование» Николаева Гилиана Владимировна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова» (г. Элиста);
магистрант направления «Педагогическое образование» Сергеев Андрей Артемович
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова» (г. Элиста)

ГУМАНИТАРНО-ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. В статье дано уточнение понятий «культура безопасности жизнедеятельности» и «проектный метод» с позиции гуманитарного подхода. Исследуемый процесс рассмотрен в контексте гуманитарной модели образования. Определена специфика гуманитарно-проектной деятельности как способа и механизма формирования у старшеклассников культуры безопасности жизнедеятельности. Обосновано, что главным продуктом такой деятельности выступает сама личность ученика, уровень ее самосознания.

Ключевые слова: гуманитарная модель образования, проектный метод, гуманитарно-проектная деятельность, безопасность жизнедеятельности, культура безопасности жизнедеятельности, самосознание.

Annotation. The article provides a clarification of the concepts of "culture of life safety" and "project method" from the standpoint of a humanitarian approach. The process under study is considered in the context of the humanitarian model of education. The specifics of humanitarian project activities as a way and mechanism of formation of a culture of life safety among high school students are determined. It is substantiated that the main product of such activity is the personality of the student, the level of her self-awareness.

Key words: humanitarian model of education, project method, humanitarian project activity, life safety, life safety culture, self-awareness.

Введение. Метод проектов, зародившийся три века назад в архитектурных мастерских, когда идея проектирования поначалу сводилась больше к бытовому, производственному назначению, сегодня получил распространение в самых разных сферах. Позже идея этой «модели потребности будущего» (Н.А. Бернштейн) начала осознаваться шире и стала объектом внимания педагогики. За свою историю развития метод проектов трансформировался в сфере образования и перерос в педагогическую проектную технологию. Рассматривать этот длительный процесс перерождения следует в его соответствии с историческими условиями и эпохами целенаправленно и последовательно, основываясь на принципе историзма [5, С. 53]. А потому сегодня возникает необходимость уточнения метода проектов в контексте новой педагогической действительности, когда пересматриваются ценностные векторы образования.

Технологии проектного обучения школьников и студентов исследованы широко и всесторонне (Е.С. Александрова, А.В. Антюхов, И.Б. Игнатов, Н.Ю. Пахомова, Е.С. Полат, В.Н. Стернберг, И.Д. Чечель, Н.О. Яковлева и др.). Доказана важность личностного фактора развития обучающихся в процессе проектной деятельности и дано общепсихологическое понимание такой деятельности (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн и др.).

Идеи прагматического (опытного) образования Д. Дьюи и проектного метода В.Х. Килпатрика – это идеи «инструментальной педагогики», которая замысливала обучение на активной основе, как процесс целесообразной деятельности ребенка [4]. Проектное обучение, в данном случае, представляет собой организацию «целевых актов». И здесь возникает вопрос: а по поводу «чего» эти целевые акты и каковы возможности использования проектного метода как инструмента. Заметим, что наибольшее распространение метод проектов получил в США, где в обучении доминирует ориентированность на инициативность, рационализм и предприимчивость человека. Как показывает анализ работ, посвященных проектному методу, в основном, он связан с формированием у обучающихся лидерских качеств и с предметным содержанием тех или иных дисциплин.

В нашем исследовании мы обращаемся к проектному методу как средству формирования культуры безопасности жизнедеятельности в условиях реализации гуманитарной модели образования. Гуманитарность выступает в данном случае «маркером» и показателем качества осуществления исследуемого процесса. Понятие культуры безопасности жизнедеятельности мы соотносим с гуманитарными смыслами образования. Это означает, что в центре внимания оказывается не некое знание, которое ученику необходимо усвоить, а его собственная личность, мышление и сознание, позволяющие формировать ценностное отношение к безопасности жизнедеятельности.

Рассматривая значение проектного метода в формировании культуры безопасности жизнедеятельности, мы рассматриваем его в контексте гуманитарной модели образования и предлагаем уточнить его как метод гуманитарно-проектной деятельности. Именно такая деятельность, на наш взгляд, способна стать механизмом формирования культуры личности, в том числе, культуры жизнедеятельности.

Цель статьи – уточнить понятия культуры безопасности жизнедеятельности и обосновать метод гуманитарно-проектной деятельности в формировании данной культуры.

Изложение основного материала статьи. Метод проектов понимается как совокупность приемов, действий и процедур в определенной последовательности для решения поставленной задачи, лично значимой для обучающегося и оформленного в виде ожидаемого конечного продукта [9, С. 71-76]. Очевидна его важная роль в изучении тех или иных дисциплин, в формировании у обучающихся креативного мышления и опыта творчества, лидерских и других личностных качеств. Но мало изучены его возможности в контексте реализации идеи гуманитарности образования.

Говоря о данной идее, мы имеем в виду гуманитарность как онтопарадигмальное качество, обуславливающее ценностно-смысловую отнесенность того или иного феномена к мере земного существования человека [6]. Познание человеческой природы, внутреннего мира человека, возможностей его эволюционного развития, построения диалогических отношений, освоение способов самопознания – на это направлено образование, в основе которого лежит принцип гуманитарности. Мы рассматриваем возможности реализации данного принципа в процессе изучения дисциплины безопасности жизнедеятельности.

Безопасность жизнедеятельности как наука о комфортном и безопасном взаимодействии человека с техносферой представляет собой область научных знаний, изучающая опасности угрожающие человеку и разрабатывающие способы защиты от них в любых условиях обитания человека [8, С. 129]. Изучение безопасности жизнедеятельности обычно связывают с формированием знаний и умений, которые направлены на снижение уровня смертности и потерь здоровья людей от разнообразных внешних причин и социальных факторов.

Анализ преподавания предмета, о котором идет речь, позволяет констатировать ряд нерешенных вопросов. В основном, это вопросы о возможности формирования культуры безопасности жизнедеятельности. Личность со сформированной культурой безопасности жизнедеятельности – это высокое требование ФГОС. Таков социальный заказ школе. Но надо отметить, что пока еще в школьных программах на ОБЖ отводится недостаточное количество часов. И это не позволяет учащимся в полной мере овладеть учебным материалом дисциплины. Исследователи отмечают также, что качество преподавания предмета оставляет желать лучшего и что в образовательных организациях существует не только дефицит профессиональных кадров, способных в равной степени дать как теоретический материал, так и сформировать практические навыки, но и отсутствует учебно-материальная база, соответствующая требованиям времени [10].

В гуманитарной модели образования важнее не учебный предмет и не отчужденные от личности знания, а сам познающий субъект и инструменты его познания (самопознания). Если брать феномен культуры, то требуется не просто присвоить ту или иную культуру, а стать субъектом культуры, научиться развивать себя как носителя культурных ценностей.

Под культурой безопасности жизнедеятельности понимается определенный уровень развития человека и общества, характеризуемый значимостью задач обеспечения безопасности жизнедеятельности в системе личных и социальных ценностей, распространенностью стереотипов безопасного поведения в повседневной жизни и в условиях опасных и чрезвычайных ситуаций, степенью защиты от угрозы и опасной во всех сферах жизнедеятельности, в том числе от террористической деятельности во всех видах ее проявления [2, С. 68]. Еще одно определение: культура безопасности личности - это совокупность норм, взглядов и установок, характеризующих отношение индивида к природе, личной, общественной и национальной безопасности [3]. Она является составной частью общей культуры. Как всякая другая, культура безопасности жизнедеятельности не может формироваться извне, она взращивается «изнутри», когда личность принимает ценности определенного порядка. Именно ценностно-смысловое содержание мышления, поведения, деятельности и определяет культуру.

Идея, из которой мы исходим, заключается в том, что культура безопасности жизнедеятельности формируется только в тех условиях и той среде, какие ставят личность в позицию рефлексии своей культуротворческой деятельности, суть которой состоит в «обнаружении» себя как носителя культуры, как автора культурных продуктов. В данном случае носителя культуры безопасности жизнедеятельности.

Вопросы безопасности жизнедеятельности представлены во многих исследованиях (Н.Н. Авдеева, Р.И. Айзман, К.Ю. Белая, О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина и др.). В основном, авторами рассматривается предметная сторона содержания образования и методика преподавания дисциплины. Культура безопасности жизнедеятельности школьников и ее формирование раскрыты больше в теоретико-методологическом плане в контексте традиционных подходов в педагогике.

Рассматривая культуру безопасности жизнедеятельности в контексте гуманитарности образования, мы полагаем, что важно посмотреть на нее с точки зрения философии безопасности. Самостоятельное направление исследований, связанных с пониманием феномена безопасности, оформилось несколько десятилетий назад под влиянием возросшего в деятельности человечества разнообразия рисков, стремления общества к устойчивому развитию и признания важности того, что значительную основу многих рисков формирует человеческий фактор [7]. Безопасность является непременным условием состояния и развития сложных социальных систем. Она обеспечивает сохранение их целостности. От нее зависит эффективное функционирование этих систем и устойчивости динамического развития. Такая зависимость обусловлена как степенью сформированности объекта безопасности, так и степенью готовности и способности субъективного фактора реализовать существующие возможности, предоставляемые объективными условиями в интересах устойчивого развития и совершенствования системы безопасности, и это требует решения сложных управленческих задач [7]. Субъективный фактор, в данном случае, связан с постоянной готовностью и способностью человека решать такие задачи, которые предполагают самоуправление. Таким образом, формирование культуры безопасности можно соотнести с возможностями формирования способности личности управлять собой в ситуациях рисков и угроз, а также в условиях предотвращения таких ситуаций.

Рассматривая культуру безопасности жизнедеятельности как часть общей культуры, надо учитывать, что она отражает мировоззрение личности, широту ее кругозора, ценности и идеалы. Культура безопасности жизнедеятельности представляет собой особое смысловое пространство, которое определяется ценностями доверия, заботы, безопасного сосуществования людей во взаимодействии друг с другом и внешним миром. В качестве компонента содержания образования исследуемая культура включает в себя целостную систему ценностей, знаний, умений, навыков, способов деятельности, правил, законов и норм безопасности, функция которых заключается в формировании у личности готовности к обеспечению заботы о себе и об окружающих, к профилактике и ликвидации опасных факторов, к созданию безопасной среды взаимодействия. Основные компоненты культуры безопасности жизнедеятельности: мотивационный – интерес к ценностям безопасной жизни и деятельности; когнитивный – знание об основах безопасности жизнедеятельности; практический – умения применить знания в ситуациях опасности и риска; творческий – способность выстраивать свою жизнедеятельность на основе идей диалога, гармонии, безопасности.

Особенности формирования культуры безопасности жизнедеятельности у старшеклассников состоят в том, что данный процесс не протекает «отдельно», а соотносится с возрастными особенностями старших подростков и происходит в контексте ситуации формирования их системы мировоззрений, выбора ценностных ориентаций и смыслов, определения профессиональных ориентиров, овладения методами самопознания, роста интереса к себе, повышения дисциплины,

самовоспитания. В современном мире большую опасность представляют собой информационные и психологические угрозы, и в этих условиях человек становится источником опасности не только для других, но и для себя. А потому формирование культуры безопасности жизнедеятельности должно стать процессом формирования особого отношения личности к жизни и себе, процессом повышения осознанности (самосознания) в ситуациях информационно-психологического воздействия на сознание.

В контексте гуманитарной модели образования образовательный процесс связан с формированием именно самосознания, и его содержательную основу составляет текстуально-диалогический принцип [1]. Суть такого принципа заключается в том, что содержанием образования выступает текст как авторско-адресное сообщение, а методом его освоения – диалог. Мы полагаем, что именно текстуально-диалогическая деятельность лежит в основе гуманитарно-проектной деятельности, обеспечивающей формирование культуры безопасности жизнедеятельности. Что это значит? То, что содержанием гуманитарно-проектной деятельности становится опыт диалогического осмысления индивидуального или коллективного проекта, его авторской и адресной составляющей.

В рамках нашего исследования нами разработаны примерные темы подобных проектов для старшеклассников школ г. Элисты Республики Калмыкия. Среди них можно назвать: «Сценарий моего фильма о вреде алкоголизма», «Отношение к здоровому образу жизни в моей семье», «Мои рекомендации сверстникам по поводу здоровья», «Гаджеты и компьютеры в моей жизни», «Мои предложения по экологии нашего края». Как нетрудно заметить, уже в названиях данных проектов акцент смещается с предметной стороны содержания на субъектную, гуманитарную. В ходе бесед со старшеклассниками было выявлено, что такие темы помогли им по-новому посмотреть на предмет ОБЖ и пробудить интерес к культуре безопасной жизнедеятельности.

В подобных проектах важно создание продукта культуры, которое способствует личностному развитию старшеклассника и предполагает «выход за стены» конкретной школы в широкий социум. В таком случае можно говорить о социально значимых задачах, которые не ограничиваются школьной программой и изучением отдельного предмета. Анализ исследований, раскрывающих гуманитарное измерение образования (С.В. Белова, И.А. Колесникова и др.), позволяет выделить принципы гуманитарно-проектной деятельности, среди которых:

- 1) принцип адекватности (проект должен отвечать возможностям конкретных учащихся и быть посильным для выполнения);
- 2) принцип достаточности (необходимо создать определенные условия для успешного выполнения проектов и накопить нужное количество материала, информации);
- 3) принцип мотивации (нужна подготовка учащихся к выполнению проектов и стимулирование их интереса);
- 4) принцип культуросообразности (проект должен затрагивать значимые для всех проблемы и быть продуктом, имеющим культурную ценность);
- 5) принцип гуманитарности (работу над проектом необходимо строить в контексте развития самосознания и самопознания старшеклассников);
- 6) принцип текстуальности (проект представляет собой форму «текста», выступающего как авторско-адресное сообщение);
- 7) принцип диалогичности (проект предстает содержательным материалом для дальнейшего диалога);
- 8) принцип самопрезентации (презентация результатов работы должна стать некой формой самопрезентации автора проекта, его способностей).

Выводы. Для гуманитарной методологии характерно исследование отношения между познаваемым и познающим. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности, рассматриваемое с позиции такой методологии, предполагает обращение к методам, которые позволяют изучать не столько саму эту культуру, сколько ее носителя. Гуманитарно-проектная деятельность выступает одним из таких методов, который дает возможности создавать проекты как тексты, являющиеся продуктами культуры и требующие диалогического осмысления. И в этом случае она предстает как текстуально-диалогическая деятельность, позволяющая изучать субъективную реальность авторов проектов и выходит на уровень понимания собственной культуры как «личностного проекта».

Программа формирования культуры безопасности жизнедеятельности у старшеклассников в условиях гуманитарно-проектной деятельности требует разработки системы проектов, связанных с тематикой безопасности жизнедеятельности, но выходящих за рамки предметного изучения ОБЖ в контекст индивидуально-личностного развития старшеклассников, их самопознания и социально-культурных связей. С этим связаны перспективы нашего дальнейшего исследования.

Литература:

1. Белова, С.В. Гуманитарное образование: текстуально-диалогическая модель образования / С.В. Белова // Педагогика. – 2007. – № 6. – С. 19-27
2. Бойко, В.П. Развитие культуры безопасности жизнедеятельности / В.П. Бойко, Н.М. Губайдуллин // В сб.: Актуальные экологические проблемы сборник научных трудов / Министерство образования Республики Башкортостан, Академия наук Республики Башкортостан, ФАО ГОУ ВПО Бирская государственная социально-педагогическая академия, ФГОУ ВПО Башкирский государственный аграрный университет, Кафедра безопасности жизнедеятельности и экология. – Уфа, Из-во: Бирской государственной социально-педагогической академии, 2009. – С. 68-71
3. Гребенникова, Е.В. Современные аспекты культуры безопасности жизнедеятельности / Е.В. Гребенникова, А.А. Айдол // Педагогика высшей школы. – 2016. – №3.1 (6.1). – С. 56-58
4. Дьюи, Дж. От ребёнка – к миру, от мира – к ребёнку (Сб. статей) / Дж. Дьюи. – М.: Карапуз, 2009. – 352 с.
5. Зайцев, В.С. Метод проектов как современная технология обучения: историко-педагогический анализ / В.С. Зайцев // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2017. – № 6. – С. 52-62
6. Колесникова, И.А. Природа и миссия гуманитарного знания / И.А. Колесникова // Социальное и гуманитарное знание. – 2001. – № 3. – С. 33-46
7. Литвинов, Э.П. Безопасность как философская категория / Э.П. Литвинов // Электронное научное издание Альманах Пространство и Время. – Т. 7. – Вып. 1. – 2014. – С. 1-8
8. Надин, К.А. Методы и средства формирования культуры безопасности жизнедеятельности / К.А. Надин // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2016. – С. 129-133
9. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Е.С. Полат. – М.: Академия, 2005. – 272 с.
10. Филипчук, Н.В. Особенности формирования культуры безопасности жизнедеятельности у старшеклассников во внеучебной деятельности / Н.В. Филипчук // Гуманитарные, общественно-экономические и социальные науки. – 2014. – № 7. – С. 22-23

УДК 371.032

кандидат педагогических наук, доцент Билял Эльмаз Адиль-Гареевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

АНТРОПОЛОГИЗМ КАК СТРУКТУРНЫЙ ЭЛЕМЕНТ ГУМАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу исторических аспектов развития гуманизации обучения и воспитания на основе антропологического подхода. Определена сущность понятия «гуманизм» в философской, психологической и педагогической литературе. Выяснено, что гуманизация учебно-воспитательного процесса основывается на принципе педагогического гуманизма и касается содержания образования, способов его получения, цели образования, условий, в которых оно осуществляется. Анализ теоретических основ гуманизации обучения и воспитания свидетельствует о том, что этот процесс не стал общим ни в пространстве, ни во времени, и нельзя не замечать негативных факторов общественного прогресса. Это, прежде всего, дегуманизация личности средствами массовой культуры; постепенная потеря способности к рефлексии в подборе информационного знания; изменение аналитически-критического подхода к источникам информации, поглощением информационного потока, в результате чего формируется синдром зависимости от него. Однако в освещении этих проблем преимущество все еще предоставляется общесоциологическому подходу, согласно которому человечество доминирует над человеком, а биосоциальному подходу уделяется меньше внимания. Этот подход подвергает сомнению аутентичность соображений и рекомендаций по «человеческому фактору» в образовательной деятельности. Становится очевидным, что внимание к человеческому фактору в развитии мировой цивилизации должно занимать главное место в новых образовательных теориях и технологиях. Это, в свою очередь, требует углубленных, структурных и функционально-дифференцированных знаний о человеке, что позволит создать действенную систему корреляций между тем, как мы должны обучать учеников, и тем, кого конкретно мы хотим научить. В последние годы все больше педагогов-исследователей и практиков образования обращаются к антропологическому подходу как инструменту поиска научно-педагогического знания и совершенствования учебно-воспитательной деятельности. Все это обуславливает актуальность выбранной темы исследования.

Ключевые слова: антропология, воспитание, развитие, педагогика, гуманизация, гуманизм, обучение, формирование.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the historical aspects of the development of the humanization of education and upbringing based on the anthropological approach. The essence of the concept of "humanism" in the philosophical, psychological and pedagogical literature is determined. It has been found out that the humanization of the educational process is based on the principle of pedagogical humanism and concerns the content of education, methods of obtaining it, the purpose of education, the conditions in which it is carried out. An analysis of the theoretical foundations of the humanization of education and upbringing indicates that this process has not become common either in space or in time, and one cannot help but notice the negative factors of social progress. This is, first of all, the dehumanization of the individual by means of mass culture; gradual loss of the ability to reflect in the selection of informational knowledge; changing the analytical-critical approach to information sources by absorbing the information flow, resulting in the formation of a syndrome of dependence on it. However, in highlighting these problems, the advantage is still given to the general sociological approach, according to which humanity dominates the person, and less attention is paid to the biosocial approach. This approach calls into question the authenticity of considerations and recommendations on the "human factor" in educational activities. It becomes obvious that attention to the human factor in the development of world civilization should occupy the main place in new educational theories and technologies. This, in turn, requires in-depth, structural and functionally differentiated knowledge about a person, which will create an effective system of correlations between how we should teach students and who exactly we want to teach. In recent years, more and more teachers-researchers and practitioners of education are turning to the anthropological approach as a tool for searching for scientific and pedagogical knowledge and improving teaching and educational activities. All this determines the relevance of the chosen research topic.

Key words: anthropology, education, development, pedagogy, humanization, humanism, education, formation.

Введение. В последнее время в педагогике появилось много новых идей и подходов к педагогическим проблемам. Среди них можно назвать субъект-субъектный, деятельностный, личностно-ориентированный, антропологический, системный, технологический и другие подходы. Использование в педагогике научных разработок по философии, психологии и другим наукам, открывает путь к пониманию развития многих педагогических явлений, помогает усовершенствовать процесс обучения и воспитания учащихся. На этом фоне актуальным является вопрос изучения роли антропологического подходов современных процессах гуманизации обучения и воспитания.

Однако, как свидетельствуют выводы Б. Бим-Бада, Г. Коджаспирова, В. Максаковой, большое внимание ученых объясняется необходимостью исследования возможностей антропологического подхода в педагогике и неполной их реализацией в педагогической науке и практике обучения и воспитания [2].

Цель статьи – рассмотреть особенности антропологизма как структурного элемента гуманизации обучения и воспитания.

Изложение основного материала статьи. Для того, чтобы определить составляющие понятия гуманизации обучения и воспитания, необходимо выяснить сущность понятия «гуманизм», поскольку эта проблема сегодня представляет собой определенный эпицентр всех педагогических поисков. Термин «гуманизм» возник еще в античные времена. Туллий Цицерон употреблял его в значении идеал образования знатных римлян [3]. Как социально-политическое, педагогическое течение гуманизм сформировался в эпоху Возрождения. Первым гуманистом этой эпохи считают итальянского поэта и мыслителя Петрарка (1304-1374). Согласно его взглядам, гуманизм – настоящая вера в человека и его возможности, новый метод научного исследования, новый взгляд и отношение к миру. Итак, гуманизм (лат. «humanitas» – «человечность») – рассматривается в философии как мировоззрение антропоцентризма, осознание полноты величия человека, его способность понять и превратить во благо все богатство и разнообразие окружающей среды, с которым человек связан неразрывно.

По мнению современной исследовательницы Л. Серовой, категориальный анализ понятия «гуманизм» охватывает такие признаки, как целостность человеческой личности, свобода, счастье, равенство и тому подобное. Особое значение она придает идее любви к человеку, который пронизывает философию, этнопедагогика и научную педагогику в целом. Категория «любовь» – центральная в гуманизме. Любовь является общей основой, в рамках которой смысл жизни выражен в отношении к объекту любви – ребенку. Любовь к ребенку является сущностью гуманизации обучения и воспитания. По мнению А. Сидоренко и других исследователей, гуманизм определяется как принцип, в основе которого – человекоцентристский подход, признание человека высшей ценностью, уважение к личности, его мотивов и интересов, его личных целей и стремлений, создание максимальных условий для наиболее полного раскрытия его способностей, для его

постоянного самосовершенствования и самоутверждения [6, С. 245].

В центре гуманизации учебно-воспитательного процесса лежит принцип педагогического гуманизма. По определению исследователя Г. Васянович, принцип педагогического гуманизма – это моральный принцип, на котором основывается гуманизация учебно-воспитательного процесса, центром которого является ребенок [3, С. 58]. Российский ученый-диалектолог, писатель В. Даль (1801-1872) отмечал, что гуманизм характерен для образованного человека и для педагога, призванного формировать личность, опираясь на принцип педагогического гуманизма [4, С. 408]. Сущность гуманизма, по мнению Ш. Амонашвили, заключается в «определении ценности человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей» [1, С. 28]. Ш. Амонашвили делал акцент на такие стороны гуманизации учебно-воспитательного процесса, как доброжелательное и позитивное восприятие ученика, несмотря на его ошибки, уважение к личности, умение учителя сотрудничать с учащимися при совместном решении познавательных задач.

Следует согласиться с определением М. Ярмаченко о главных доминантах гуманизма. Гуманизм – признание ценности человека как личности и права на свободное развитие и выявление своих способностей, признание блага человека критерием оценки общественных отношений [7, С. 5-11]. В основе гуманизма лежат убеждения в безграничности возможностей человека и его способности к совершенствованию, требование свободы и защиты достоинства личности, идея о праве человека на счастье и о том, что удовлетворение его потребностей и интересов должно быть конечной целью человечества. Идеи гуманистической теории уже сейчас могут быть реализованы в системе образования, если учебный процесс и содержание учебных программ станут средствами, которые обеспечат проявление стремления личности к развитию при условии, что акцент в процессе обучения будет перенесен из задач формирования личности на задачу создания условий для максимального развития его внутреннего потенциала. А это означает переход педагогов к новым отношениям с учениками, к актуализации их внутренних мотивов учения в противовес внешним, к обеспечению условий для удовлетворения всех их потребностей [2, С. 80]. Итак, гуманистическое обучение и воспитание – это не просто свободное и спонтанное обучение и воспитание, а сознательный, организованный процесс, ответственная и совместная работа всех его субъектов. Для создания подобной системы необходимы, прежде всего обобщенные знания о человеке. И это призвана осуществить антропология – наука, которая постоянно обновляется. Она дает возможность систематизировать те компоненты, которые существуют в разных гуманитарных и естественных дисциплинах, но концептуально и методологически не объединенных в единое целое с подсистемными блоками. Антропология опирается на философскую концепцию антропологизма, как общую теорию человека, его сущности, способов и смысла существования. В психологическом словаре антропологизм трактуется как научная концепция, которая рассматривает человека как высшее и совершенное произведение природы. Поэтому «человек» в антропологизме выступает основной мировоззренческой категорией и исходя из этой точки зрения должны проводиться исследования и природы, и общества, осуществляться развитие всех наук [5, С. 56].

В мировой практике остро дискутируются проблемы перестройки образования, его содержания, социальной сущности и институциональных структур на основе антропологизма. Четко выделяются два концептуальных подхода к толкованию сути образовательного кризиса и путей выхода из него. Первая концепция несколько технократическая: она предлагает изменить сущность и характер образования, сфокусировав его содержание и методы на формировании у учащихся рациональных умений оперирования информацией, владение компьютерными технологиями. Вторая концепция – гуманитарная – усматривает истоки и содержание кризиса в дегуманизации образования, в превращении ее в инструментальную категорию индустриальных и рыночных отношений [5, С. 70]. Сторонники гуманистической концепции считают, что обучение, организованное по современным учебным технологиям, не сохраняет гуманистической направленности. Обеспокоенность кризисом образования, его упадком, деформациями, несоответствием требованиям общества требует поиска приоритетных путей развития образования, общества, человеческих отношений. Сегодня никто не отрицает необходимости образовательных изменений гуманистической направленности. Поэтому следует заметить, что гуманизация обучения и воспитания – понятие многомерное. Оно касается содержания образования, способов его получения, цели образования, условий, в которых оно осуществляется и тому подобное.

Новый импульс получило осмысление проблем человека в неогуманизме – педагогическом течении, возникшим в Германии в середине XVIII века и вновь возродившим интерес к античной культуре. Родоначальниками неогуманизма были И. Теснер (1691-1761), И. Эрнесте (1707-1781) и Х. Гейне (1729-1812), которые видели основную цель обучения в том, чтобы привить ученикам знания языка. В то же время, учитывая потребности общества, вводили в школах изучение и реальных предметов. Значительное место отводили родному языку. Существенных изменений претерпело и преподавание древних языков: главное внимание начало уделяться не грамматике, а ознакомлению с античной литературой, усвоению культурного наследия античности, а также изучению математики. Все это должно было способствовать развитию самостоятельного мышления молодежи, формировать его мировоззрение и вкусы [4].

Во второй половине XVIII в. неогуманисты А. Вольф и В. Гумбольдт главной целью воспитания стали считать полноценное развитие всех сил человека. Поэтому от педагогов требовали уделять значительно больше внимания изучению естественных наук и истории. Неогуманизм, пытаясь обосновать демократическое требование всестороннего развития каждого человека, сыграл важную положительную роль в развитии школы и педагогики. Заслугой неогуманизма является изменение характера образования, а также организация подготовки педагогических кадров.

Осмысление «нового гуманизма», по мнению некоторых исследователей, становится ведущим принципом современной жизни, не только в образовании, но и в демократизации общественных отношений в целом. Необходимость гуманистического подхода к образованию была провозглашена в Уставе ЮНЕСКО и еще раз подтверждена во Всеобщей декларации прав человека (1948), в Конвенции и Рекомендации ЮНЕСКО о борьбе с дискриминацией в области образования (1960), в Международном пакте по экономическим, социальным и культурным правам (1966), в специальных решениях, принятых 40-й и 42-й сессиями Генеральной ассамблеи (соответственно, 1985 и 1987 гг.), а также других документах международного сообщества, в которых говорится о правах человека, о цели, задачах и содержании образования [7]. В этих документах образование рассматривается как неотъемлемое право каждого человека. Кроме того, гуманистический подход рассматривается как принципиальные изменения в содержании обучения, в отказе от технократизма и экологического невежества, признании приоритета гуманитарной культуры.

Гуманистический путь обновления обучения и воспитания призван сыграть решающую роль в реформировании образования, чтобы она была способна освободить общество от архаики и консерватизма. Однако, далеко не в каждом общеобразовательном учебном заведении в центре внимания находится личность ученика, не налажено определенным образом сотрудничество взрослых и детей, их взаимодействие в учебно-воспитательном процессе. Это можно объяснить тем фактом, что задачи гуманизации при наличии новых стандартов, программ, учебников для обучения и воспитания и т.д. еще не стали личностными программами развития людей, а принцип гуманизма – глубоким убеждением, методологией деятельности. Именно поэтому следует обратить внимание на усиление методологической, аксиологической, антропологической составляющей в образовательных сдвигах человека.

Выводы. Проведенный анализ исторических аспектов развития гуманизации обучения и воспитания на основе

антропологического подхода позволяет утверждать: каким бы сегодня не определяли гуманизм – рациональным, безграничным, универсальным, творческим, современным и т.п., его проблема будет и в дальнейшем считаться, как недостаточно решенная, а гуманизм как принцип будет оставаться под сомнением относительно существования в перспективе, пока человек не научится ценить себя как часть природы. В поисках выхода из кризиса современное образование постепенно смещает свою ориентацию в субъектную плоскость, и в процессе ликвидации последствий недемократического обучения и воспитания на первый план постепенно выходит человек как цель прогресса. Учет же его внутреннего потенциала в процессе личностного роста и самодостаточности и создание условий, в которых каждый ученик имел бы возможность открывать в себе качества субъекта, становятся главными задачами образования. Именно поэтому проблема человека в наше время является своеобразным эпицентром всех философских и педагогических поисков, личности учителя и ученика становятся главным ориентиром педагогических парадигм на различных направлениях модернизации образования, ведущей среди которых можно считать гуманизацию обучения и воспитания. Перспективы дальнейших исследований в этом направлении видим в раскрытии традиций антропологизма в истории философско-педагогической мысли.

Литература:

1. Амонашвили, Ш.А. Основания педагогики сотрудничества / Ш.А. Амонашвили // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 144-177
2. Балл, Г.А. Современный гуманизм и образование: социально-философские и психолого-педагогические аспекты / Г.А. Балл. – Ровно: «Листа-М». – 2003. – 128 с.
3. Васянович, Г.П. Педагогическая этика: учеб. пособие / Г.П. Васянович. – М.: Академвидав, 2011. – 256 с.
4. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: [В 4 т.] / В.И. Даль; Т. 1: А-З: М.: Рус. яз., 1989. – С. 408.
5. Краткий психологический словарь / Под общей ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского / ред.-составитель Л.А. Карпенко; [Второй изд. расш. исп. доп.]. – Ростов-на-Дону: ФЕНИКС, 1998. – 512 с.
6. Сидоренко, А.П. Философия / А.П. Сидоренко, С.С. Корлюк, М.С. Филяпики др. / Под ред. А.П. Сидоренко. – М.: Знание, 2010. – 414 с.
7. Ярмаченко, М.Д. Основные педагогические категории / Ярмаченко М.Д. // Педагогика и психология. – 1998. – № 4. – С. 5-11

Педагогика

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент **Бичева Ирина Борисовна**

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

студент **Бугрова Арина Анатольевна**

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

магистрант **Гудина Елена Игоревна**

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

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕТСКОГО ДОРОЖНО-ТРАНСПОРТНОГО ТРАВМАТИЗМА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматривается важность целенаправленной работы по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма в дошкольном образовании. Авторами отмечается, что при организации данного направления работы следует обеспечить правильное планирование содержательных и технологических аспектов, ориентируясь на индивидуальный уровень развития и возрастные особенности дошкольников, возможности родителей как партнеров воспитательно-образовательного процесса. Дано описание некоторых образовательных технологий, обеспечивающих обучающий, развивающий и воспитательный характер профилактических мероприятий. Сделан вывод, что от качества профилактической и обучающей работы по данному направлению зависит сохранение жизни и здоровья ребенка. Обосновано, что их применение позволяет целенаправленно развивать мотивационную, познавательную, коммуникативную, творческую и рефлексивную деятельность каждого ребенка.

Ключевые слова: дошкольное образование, детский дорожно-транспортный травматизм, образовательные технологии, профилактические мероприятия.

Annotation. The article discusses the importance of targeted work on the prevention of children's road traffic injuries in preschool education. The authors note that when organizing this area of work, it is necessary to ensure the correct planning of content and technological aspects, focusing on the individual level of development and age characteristics of preschoolers, the capabilities of parents as partners in the educational process. The description of some educational technologies providing the training, developing and educational nature of preventive measures is given. It is concluded that the preservation of the life and health of the child depends on the quality of preventive and educational work in this area. It is substantiated that their use makes it possible to purposefully develop the motivational, cognitive, communicative, creative and reflective activities of each child.

Key words: preschool education, children's road traffic injuries, educational technologies, preventive measures.

Введение. Современное состояние проблемы дорожной безопасности подрастающего поколения характеризуется как нестабильное, что обусловлено напряженной дорожно-транспортной ситуацией.

Дети дошкольного возраста в силу возрастных психофизиологических особенностей развития относятся к наиболее уязвимой категории пешеходов. Поэтому в дошкольном образовании данная проблема рассматривается, прежде всего, как проблема профилактики, и актуализирует особую роль педагогов и родителей в поиске эффективных способов формирования у детей необходимых и прочных знаний, приобретения ими навыков правильного дорожного поведения, воспитания дисциплинированности.

Важно отметить, что методологически проблемное поле относится к области теории безопасности, а различные аспекты исследуемой проблемы находят широкое отражение в психолого-педагогических исследованиях. Прежде всего, она рассматривается как вид «нормативного и социально желательного поведения» [7, С. 4]. Е.Г. Капустина и Е.С. Лимарева

раскрывают положения, согласно которым эффективность профилактических мероприятий по безопасному дорожному движению влияет на формирование правовой культуры современного общества [6].

В исследованиях подчеркивается важность комплексного подхода, учета принципов системности, непрерывности, объективности, правовых основ и возрастных особенностях участников дорожного движения. Проблема целеполагания, выбора содержания и методических форм профилактической работы в области детского дорожно-транспортного травматизма (далее – ДДТТ) достаточно широко представлена в исследованиях (М.И. Андреева, Р.Ш. Ахмадиева, А.Г. Бабич, К.Ю. Белая, М.В. Доронина, Р.Г. Тер-Григорьянц и другие ученые).

Учеными определяются структурные компоненты профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования в области ПДДТТ, дается их описание, особенности изучения и формирования в процессе методического сопровождения [2-4, 8]. Это связано с необходимостью повышения эффективности подготовки компетентного дошкольника в области безопасности на дороге.

Выделим исследование И.Ю. Ивановой, И.Н. Евтушенко, Е.Б. Быстрой, Б.А. Артеменко, М.Е. Беломестновой, раскрывающее проблему «обеспечения безопасности детей в информационном пространстве» посредством «целенаправленной реализации психолого-педагогической программы повышения информационной компетентности родителей» [1].

Как важная составляющая в системе работы с детьми дошкольного возраста по привитию навыков безопасности она раскрывается Н.Н. Авдеевой, К.Ю. Белой, О.Л. Князевой, Р.Б. Стеркиной и др.

В тоже время учеными в системе дошкольного образования отмечается недостаточность сформированности у детей знаний о возможных опасностях, мерах их профилактики и преодоления, навыков безопасного поведения и применения правил поведения на дороге и в транспорте [5]. Поэтому при организации данного направления работы важно обеспечить правильное планирование содержательных и технологических аспектов, ориентируясь на индивидуальный уровень развития и возрастные особенности дошкольников, возможности родителей как партнеров воспитательно-образовательного процесса.

Таким образом, в современных условиях жизнедеятельности ребенка проблема ПДДТТ в дошкольном образовании сохраняет свою актуальность, что обуславливает цель данной статьи: особенности использования современных технологий в области ПДДТТ.

Изложение основного материала статьи. Решение проблемы ПДДТТ направлено на сохранение жизни, воспитание дисциплинированности, поэтому должна отличаться системностью предлагаемых знаний и прочностью их усвоения детьми. Это обусловлено особенностями детей дошкольного возраста, прежде всего, отсутствием сформированной реакции защиты на опасные дорожные ситуации. Часто любознательность ребенка-дошкольника в процессе освоения норм и правил окружающего мира приводит к возникновению реальной опасности. Следовательно, у детей необходимо формировать устойчивые привычки к выполнению правил дорожной безопасности, поскольку привычки, усвоенные дошкольником, впоследствии становятся нормой поведения, а их соблюдение – потребностью. Данное положение обуславливает использование эффективных технологий по формированию у детей представлений о ПДДТТ, начиная с дошкольного возраста [9].

В современных исследованиях к образовательным технологиям в области ПДДТТ относят игровые, проблемные, проектные, информационно-коммуникативные, здоровьесберегающие, др. Рассмотрим особенности применения некоторых технологий более подробно.

Посредством *игровых технологий* расширяются возможности изучения различных вопросов в области ПДДТТ, так как они в наибольшей степени отвечают детским интересам и особенностям дошкольников. Например, с помощью логических, дидактических (настольно-печатных, словесных), театрализованных, сюжетно-ролевых игр дети овладевают необходимыми знаниями, закрепляют их, упражняются в применении правил. Интерактивный характер игр-путешествий, компьютерных игр придает обучающему процессу активность, желание проявить самостоятельность, инициативу, выполняя заданные условия (определить дорожный знак, найти опасность, решить проблему, др.).

Технология проблемного обучения обеспечивает развитие осознанного понимания возникшей проблемы или ситуации (на дороге, улице, в транспорте), ее причин и способов решения. В процессе такого поиска дети учатся выявлять противоречие, обсуждают возможные варианты, выбирают самый лучший, формулируют вывод. Кроме того, у них развивается способность к коммуникации, умение вступать в диалог, используя правильные речевые обращения, др.

При использовании *проектной технологии* создаются условия для развития субъектности ребенка, его индивидуальности, обогащается опыт взаимодействия, др. В содержание проектов включают игры, проблемные ситуации и другие виды детской деятельности, которые способствуют демонстрации детьми своих знаний, опыта, умений ориентироваться в дорожном движении.

Проектная технология рассматривается как одна из эффективных форм развивающей работы с дошкольниками, в процессе которой создаются условия для познавательного, социального и творческого развития каждого ребенка. Однако реализация проектной работы с детьми часто вызывает у педагогов затруднения, так как меняется их роль с позиции носителя знаний, умений и навыков, на позицию организатора-исследователя. Поэтому освоение педагогами технологии проектной деятельности необходимо проводить в рамках методических мероприятий. Причем, важно, чтобы педагоги упражнялись в постановке цели и задач проекта в соответствии с темой, в правильном выборе содержания, учитывая программные требования конкретной возрастной группы, в определении доступных средств его освоения на каждом этапе реализации проекта. В рамках проектной работы следует активно включать обсуждение проблемных вопросов, способов наиболее успешного их решения. Например, можно предложить рассмотреть проблемную дорожную ситуацию и подумать «Кто прав?», сформулировать четкие правила, которые в дальнейшем будут применяться в работе с детьми.

Общая схема технологии проектной деятельности включает четкую последовательность и состоит в определении проблемы, которая будет решаться в рамках проекта, в создании мотивирующего начала, обеспечении поиска форм его реализации, организации работы над проектом и презентации результатов. Причем, на каждом этапе важно продумывать деятельность педагога и детей. Например, при выделении и постановке проблемы, педагог ее формулирует, предлагает детям подумать, как она может быть разрешена. Задача для детей состоит в том, чтобы понять и увидеть проблему, правильно сформулировать конкретный вопрос. Затем педагог мотивирует детей на совместное определение цели деятельности и организует обсуждение идей, мнений, предложений по планированию работы для достижения необходимого результата.

Таким образом, при правильной реализации проектной деятельности у детей развиваются умения анализировать, планировать работу, размышлять, сравнивать, конструктивно взаимодействовать во время обсуждения, предвосхищать события, представлять результаты, др. Процесс усвоения информации осуществляется как совместный поиск с использованием различных источников.

Успешность реализации проекта выражается в достижении ребенком образовательных результатов:

– у детей отмечается положительный опыт выдвижения собственных идей, создания и воплощения собственного замысла;

– каждый ребенок испытывает состояние успешности от выполняемой работы, умеет ее организовать, проявляет инициативу;

– дети активно овладевают актуальными знаниями и умениями, анализируют свои действия, комментируют их выполнение, задают вопросы;

– дети договариваются между собой и с педагогом, контролируют свое поведение, соблюдают правила, др.

Достаточно эффективной технологией в работе по ПДДТ является *теория решения изобретательских задач*. Рекомендуются данной технологией методы и приемы («мозговой штурм», «ассоциации», др.) способствуют развитию критичности и гибкости мышления, творческого воображения, системности знаний. Так, обсуждая ситуацию «Почему может произойти авария?», дети выдвигают разные идеи, строят гипотезы последствий и формулируют конкретные правила дорожного поведения для пешеходов и водителей.

С помощью использования *здоровьесберегающих технологий* у детей развивается выносливость, произвольность и скоординированность движений, умение ориентироваться в пространстве. Сформированность данных характеристик позволяет дошкольникам быть более целеустремленными и ответственными на дороге или на улице.

Применение *технологии «Мнемотехника»* в процессе обучения детей ПДДТ, с одной стороны, создает баланс между умственными и эмоциональными нагрузками. С другой стороны, способствует запоминанию большого объема информации. Это связано с тем, что приемы мнемотехники (схемы, таблицы) основаны на особенностях наглядно-образного развития памяти и произвольности запоминания. Поэтому информация, «зашифрованная» в такой схеме или таблице, позволяет составлять правильную последовательность события, что важно при обучении детей правильному (безопасному) поведению в дорожно-транспортных условиях.

Информационно-коммуникационные технологии придают детской деятельности более интересный и динамичный характер, «погружая» ребенка в реальную ситуацию. С этой целью используются мультимедиа-презентации, обучающие мультфильмы, видеоролики, др.

Рассмотренные примеры образовательных технологий успешно используются в практике дошкольного образования. В исследованиях указывается, что занятия с дошкольниками можно считать эффективными, если достигнуты конкретные обучающие, развивающие и воспитательные результаты, выраженные в сформированных способностях и умениях. Целенаправленное применение современных образовательных технологий по ПДДТ придает воспитательно-образовательному процессу системность и последовательность, что позволяет:

– сформировать у детей необходимые представления и опыт дисциплинированного пешехода, умения правильно взаимодействовать с участниками дорожного движения, применяя специальные дорожные термины;

– повысить интерес детей к процессу познания и приобретения новой информации, важной для безопасной ориентации на улице и формирования привычки вести себя правильно в дорожно-транспортной ситуации;

– развивать умение видеть (замечать) опасность на дороге, в транспорте, понимать причину, которая привела к опасной дорожной ситуации, определять возможные варианты ее решения;

– применять полученные знания в самостоятельных и творческих видах деятельности;

– объективно оценивать правильные/неправильные поступки (действия), включаться в диалог, регулировать свое поведение, др.

Выводы. ПДДТ рассматривается как одна из актуальных проблем дошкольного образования. От качества профилактической и обучающей работы с детьми дошкольного возраста по данному направлению зависит сохранение их жизни и здоровья.

Важную роль в этом процессе занимают современные образовательные технологии, характеризующиеся проблемно-поисковой, индивидуально-личностной, здоровьесберегающей направленностью, что позволяет целенаправленно развивать мотивационную, познавательную, коммуникативную и рефлексивную деятельность каждого ребенка, раскрывать его творческий потенциал.

Литература:

1. Анализ проблемы информационной безопасности детей дошкольного возраста в семье / И.Ю. Иванова, И.Н. Евтушенко, Е.Б. Быстрой [и др.] // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, № 4(41).

2. Белинова, Н.В. Разработка профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования в сфере формирования у детей навыков безопасного участия в дорожном движении / Н.В. Белинова, И.Б. Бичёва // Перспективы науки и образования. – 2018 – № 1. – С. 5-9

3. Белинова, Н.В. Подготовка педагогов дошкольного образования к проектной деятельности по формированию навыков безопасного участия в дорожном движении / Н.В. Белинова, В.С. Додонова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-3. – С. 50-53

4. Бичева, И.Б. Методические основы формирования педагога безопасного типа поведения в дошкольной образовательной организации / И.Б. Бичева // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. – 2019. – № 4 (32). – С. 218-231

5. Бичева, И.Б. Безопасное поведение как актуальное направление социально-культурного образования ребенка дошкольного возраста / И.Б. Бичева, С.Н. Казначеева, Г.А. Волкова, А.В. Степаненкова // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 10. – С. 130-134

6. Капустина, Е.Г. Профилактика безопасности дорожного движения как важнейшее условие формирования правовой культуры современного общества / Е.Г. Капустина, Е.С. Лимарева // Транспортное право. – 2017. – № 1. – С. 25-28

7. Силаева, О.А. Модель безопасного социального поведения детей дошкольного возраста в инклюзивной образовательной среде / О.А. Силаева // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, №4. – С. 12.

8. Тимофеева, Л.Л. Подготовка педагога к решению задач обеспечения безопасности детей дошкольного возраста / Л.Л. Тимофеева // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2020. – № 1(64). – С. 119-128

9. Ханова, Т.Г. Технологии воспитания культуры безопасного поведения дошкольников на дороге / Т.Г. Ханова, И.Б. Бичева, Т.А. Куликова // Наука и практика регионов. – 2019. – № 4 (17). – С. 85-90

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Бичева Ирина Борисовна

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

кандидат педагогических наук, доцент Казначеева Светлана Николаевна

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

студент Бугрова Арина Анатольевна

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

РОЛЬ ИГРОВЫХ ФОРМ В УПРАВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обосновывается важность активного внедрения в управленческую практику дошкольных образовательных организаций игрового формата проведения методических мероприятий, ориентированных на профессионально-творческое развитие педагогов, создающих условия для совместного поиска альтернативных способов решения конкретной проблемы. Авторами выделяются некоторые проблемы, снижающие эффективность игровых форм в системе управления кадрами. Определяются достоинства и преимущества их использования в процессе методического управления профессиональным развитием педагогов. Указываются принципы, важные для достижения запланированного результата. Показано, что игровые формы обладают признаками интерактивных образовательных технологий, и их целенаправленное применение в рамках управленческой деятельности может стать одним из направлений совершенствования кадровой политики, в том числе, планирования индивидуальных траекторий и карьерного продвижения педагогов.

Ключевые слова: дошкольное образование, управление профессиональным развитием педагогов, игровые формы, продуктивные игры.

Annotation. The article substantiates the importance of active introduction into the management practice of preschool educational organizations of a game format of conducting methodological activities focused on the professional and creative development of teachers, creating conditions for a joint search for alternative ways to solve a specific problem. The authors highlight some problems that reduce the effectiveness of game forms in the personnel management system. There are the advantages and advantages of their use in the process of methodological management of the professional development of teachers. The authors point out the principles important for achieving the planned result. The authors emphasize that game forms have features of interactive educational technologies. Their purposeful application can become one of the directions for improving personnel policy, including planning individual trajectories and career advancement of teachers during of management activities.

Key words: preschool education, management of professional development of teachers, game forms, productive games.

Введение. Эффективность решения насущных проблем дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) во многом определяется управленческими методами, которые применяет руководитель в своей профессиональной деятельности [7]. Так, директивный характер управленческих решений, основанный на функциональном подходе, по большей части предполагает единоличность принимаемых решений со стороны руководителя и направлен, прежде всего, на стабильность функционирования ДОО. Подобный подход не способствует высокому качеству решения имеющихся проблем, имеющихся в области профессионального развития педагогов и осуществляемой ими профессиональной деятельности. Внедрение в управленческую практику методов, выявляющих их актуальность и повышающих эффективность разрешения, необходимо рассматривать одним из ключевых направлений в системе управления руководителя ДОО. Данный вывод основывается на следующих положениях:

– коллективный характер профессиональной деятельности педагогов ДОО обуславливает использование управленческих технологий, учитывающих позиции и мнения как можно большего числа педагогов с целью их объединения и определения лучшего способа решения имеющейся проблемы;

– современные ДОО обладают высокой степенью самостоятельности, поэтому повышается роль управленческих методов, развивающих и активизирующих инновационную деятельность педагогов на основе уровня их профессиональной деятельности, обеспечивающих интеграцию творческого потенциала каждого педагога в единый процесс;

– профессиональный рост конкретного педагога, объединение творческого потенциала каждого в общей системе профессиональной деятельности выводят коллектив на новый уровень развития, отличающийся перспективной направленностью к внедрению и разработке инноваций и обеспечивающий конкурентные преимущества ДОО [6].

Поэтому в практику ДОО важно внедрять соответствующие методы управления, ориентированные на профессионально-творческое развитие педагогов в ДОО, создающие условия для совместного поиска альтернативных способов решения конкретной проблемы.

В рассматриваемом контексте целесообразно использование игрового формата проведения методических мероприятий, что позволяет решение профессиональных проблем осуществлять как коллективную мыследеятельность. К преимуществам игровых форм и методов следует отнести их обучающую (дидактическую) и развивающую функции. Например, посредством учебных деловых игр педагоги овладевают умениями принимать решение, проигрывая возможную проблемную ситуацию [3].

Цель данной статьи состоит в обосновании использования игровых форм управления профессиональным развитием педагогов ДОО.

Изложение основного материала статьи. Современная образовательная ситуация характеризуется активной разработкой деловых игр (организационно-деятельностных (Г.П. Щедровицкий), инновационных (В.С. Дудченко), практических деловых (А.И. Пригожин), др.), позволяющих организовывать процесс решения проблемы в коллективной форме. В то же время, управленческая практика в ДОО достаточно редко обращается к их использованию. Анализируя игровые формы управления профессиональным развитием педагогов в ДОО, было выявлено, что их целевая направленность отличается общими формулировками, содержание не всегда обеспечивает проблемно-развивающий характер профессиональной деятельности. Следовательно, невозможно оценить характер изменений, определить, как именно предполагается решить поставленную проблему. Иными словами, не учитываются достоинства и преимущества игровых форм в системе управления кадрами. В то же время, продуманное содержание игры под конкретную цель может явиться стимулом к более эффективному решению стратегических и тактических целей ДОО, повышению культурных способов

лично-профессионального саморазвития и овладения педагогами необходимыми социальными и профессионально значимыми компетенциями.

В качестве примера можно привести проблемно-продуктивную игру «Экспертное совещание» [4, С. 6]. Ее цель состоит в оказании педагогам консультационной поддержки по решению имеющихся профессиональных проблем.

Консультирование осуществляется как на этапе проектирования, так и организации процесса. *Консультирование на этапе проектирования* означает, что руководитель ДОО, выступающий в роли консультанта, предлагает коллективу готовый проект по решению конкретной проблемной области. Данный вид применяется в ситуации, при которой необходимо быстро и качественно разработать четкие предложения (рекомендации) и предложить способы их осуществления. *Консультирование на этапе организации работы* характеризуется совместной деятельностью руководителя, выступающего в роли консультанта, и педагогов. Это позволяет, во-первых, учитывать индивидуальные идеи, предложения, а с другой стороны – общими усилиями определять проблемы и осознанно вырабатывать способы их решения. Практическая реализация наиболее продуктивной идеи (предложения) и составляет сам процесс, участниками которого являются и руководитель, и педагоги. Консультирование процесса достаточно эффективно при принятии, освоении новой концепции, программы развития, др. Данная форма рассматривается как результативная при поиске стратегических решений в развитии образовательной организации посредством создания условия для персонализированного профессионального развития педагогов.

Активное применение игровых форм повышает успешность профессионального развития педагогов в рамках методического управления, поскольку данный процесс осуществляется способами конструктивного взаимодействия. Принимая и проигрывая конкретную роль (автор, лидер, инициатор, исполнитель, наблюдатель, др.), педагоги демонстрируют характерные для данной роли позиции и способы самовыражения профессионального опыта, усваивают способы самоуправляемого поведения.

Отметим, что при проведении методических мероприятий с использованием разных видов игр обеспечивается индивидуально-личностный подход к каждому педагогу, осознанность профессиональной деятельности, повышается ответственность за результат, объективность самооценки профессиональных трудностей и достижений [1] Это особенно актуально в ситуации выбора методики, программы, технологии, так как требует от педагогов понимания новых тенденций, обусловленных преобразованиями в дошкольном образовании.

Особенностью игры является реальность и нереальность игровых действий, наличие ограничений и свободного выбора поведения. Именно ситуация неопределенности и условности роли, а также отсутствие точного алгоритма действия вызывают у участников стремление демонстрировать индивидуально-творческий подход к поиску альтернативного решения проблемы. А наличие правил едино для всех участников игры и обязательно для исполнения, что обеспечивает процесс продуктивного игрового взаимодействия, расширяя исследовательский характер деятельности.

Подчеркнем, что на эффективность проведения любого вида игр с педагогами влияет характер взаимоотношений, который складывается между участниками. Не умение осуществлять правильное руководство процессом игры может провоцировать конфликтные ситуации между участниками, др. Поэтому важно четко обозначать правила диалога, ведения ролевой дискуссии в процессе обсуждения индивидуальных идей, выявления общей точки зрения и совместного определения оптимального решения. И.Я. Хазанов [9], выделяя правила ведения дискуссии, указывает, что их применение способствует реализации принципа дискуссионности и определяет комплекс правил (рис. 1).

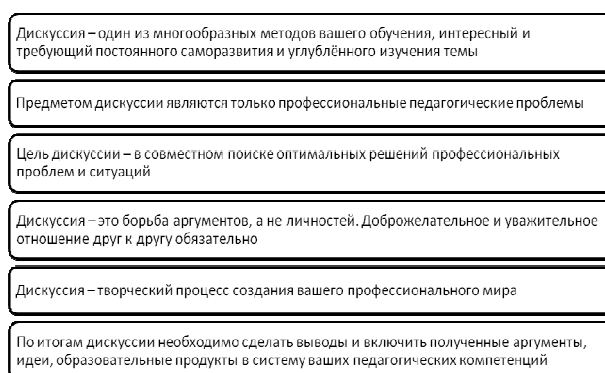


Рисунок 1. Правила дискуссии

Таким образом, в игре создаются условия для формирования профессионального мировоззрения педагогов, развития уверенной, инициативной и самостоятельной личности, умеющей принимать решения, договариваться и взаимодействовать [8]. В процессе подготовки и реализации содержания игры каждый педагог:

- приобретает определенные общекультурные, научно-теоретические, психолого-педагогические знания, повышая уровень профессиональной образованности, обогащая личный эмоциональный и познавательный опыт;
- познает свои профессиональные возможности и перспективы развития социально значимых личностных и профессиональных качеств (целеустремленности, ответственности, рефлексивности, инициативности, др.) во взаимосвязи исследуемой проблемы и собственного опыта;
- овладевает культурой коммуникативной и проектировочно-исследовательской деятельности, приобретая навыки командной работы на основе моральных норм межличностного взаимодействия; др.

Вышеизложенное свидетельствует, что посредством игры реализуются обучающие (дидактические), развивающие, воспитательные и социализирующие задачи управления профессиональным развитием педагогов в условиях ДОО.

При проведении игровых форм следует учитывать принципы, важные для достижения запланированного результата. Выделим некоторые принципы:

- принцип открытости/закрытости (обуславливает возможность выбора роли и ее воплощения, др.);
- принцип эмоциональной насыщенности (предполагает возможность активной демонстрации своих эмоций при реализации ролевых и игровых действий, др.);
- принцип взаимозависимости принятия решения (предполагает, с одной стороны, возможность выражать индивидуально-личностное отношение к роли и предлагать свое решение, а с другой стороны, учитывать коллективную

направленность совместной деятельности и выбирать решение, наиболее результативное для разрешения рассматриваемой проблемы);

– принцип активности и инициативности (характеризуется демонстрацией своих знаний, умений в процессе реализации роли, обсуждения полученных результатов, оценки их результативности, др.).

Таким образом, применение игрового формата в рамках управленческой деятельности соответствует требованиям, предъявляемым к процессу профессионального развития/саморазвития педагогов ДОО в условиях современной образовательной политики. Поэтому их целенаправленное внедрение может стать одним из направлений совершенствования кадровой политики, в том числе, планирования индивидуальных траекторий и карьерного продвижения педагогов, «реализации их личностно-профессионального потенциала» [2; 5, С. 44].

Выводы. Современная ситуация в системе дошкольного образования предъявляет особые требования к профессионально-личностному развитию педагога, способного к достижению высокого качества профессиональной деятельности.

Повышению профессионального статуса конкретного педагога во многом способствуют управленческие формы и методы, мотивирующие его на прогрессивное продвижение с учетом реальных профессиональных запросов.

Игровые формы методической работы рассматриваются как одни из эффективных способов перспективного личностно-профессионального и творческого развития педагогов, поскольку обладают признаками интерактивных образовательных технологий. Это придает методической работе необходимую осмысленность, системность, формирует и актуализирует профессиональную позицию, обеспечивая личностные и профессиональные изменения педагогов.

Активное внедрение в управленческую практику продуктивных игр создает условия, при которых раскрываются потенциальные возможности педагогов, осознаются имеющиеся профессиональные затруднения и способы их преодоления, в том числе, индивидуальные. Следовательно, повышается социокультурный и профессионально-творческий уровень каждого педагога, что обеспечивает необходимые конкурентные преимущества ДОО в современных условиях, поскольку педагоги начинают активно демонстрировать более высокие профессиональные результаты в подготовке дошкольников.

Литература:

1. Бичева, И.Б. Ответственность как личностно-профессиональная характеристика педагога дошкольного образования / И.Б. Бичева, Е.Г. Данилова, Ю.Н. Носкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-1. – С. 76-79

2. Бичева, И.Б. Развитие профессиональной компетентности специалистов педагогического образования в построении карьеры / И.Б. Бичева, С.В. Казначеева // Наука и практика регионов. – 2019. – № 1 (14). – С. 63-66

3. Бурханова, И.Ю. Функции игры в современном образовательном пространстве / И.Ю. Бурханова, Е.В. Быстрицкая, С.Д. Неверкович // Теория и практика физической культуры. – 2022. – № 2. – С. 110-112

4. Воровщиков, С.Г. Продуктивные деловые игры во внутришкольном управлении: Теория, технология: Учебное пособие для слушателей системы дополнительного педагогического профессионального образования / С.Г. Воровщиков. – 2-е издание, переработанное. – Москва: "5 за знания", 2007. – 304 с.

5. Казначеева, С.Н. Повышение эффективности кадрового менеджмента: тенденции и особенности управления / С.Н. Казначеева, И.Б. Бичева, О.В. Юдакова // Современные наукоемкие технологии. Региональное приложение. – 2016. – № 2(46). – С. 44-50

6. Конкурентные преимущества дошкольной образовательной организации в развивающемся профессиональном пространстве / И.Б. Бичева, С.Н. Казначеева, В.Ю. Егорова, Д.А. Казначеев // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – № 6(40). – С. 11-17

7. Крылова, Т.В. Совершенствование методов управления персоналом дошкольного учреждения / Т.В. Крылова, С.Н. Казначеева, Е.З. Климова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-4. – С. 138-142

8. 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.

9. Хазанов, И.Я. Дискуссионность как принцип педагогического образования: методологические аспекты и практическая реализация / И.Я. Хазанов // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. – 11, – № 2. – С. 7.

Педагогика

УДК 37. 378

кандидат педагогических наук, доцент Блясова Ирина Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный университет» (г. Челябинск);

доцент кафедры судебной и правоохранительной деятельности Поспеев Константин Юрьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный университет» (г. Челябинск);

старший преподаватель кафедры общей и профессиональной педагогики Коканов Николай Анатольевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Челябинский государственный университет» (г. Челябинск)

БЕЗОПАСНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье речь идет о важности безопасной образовательной среды в профессиональной подготовке студентов вуза. Обеспечение социально-психологической безопасности требует соблюдения личностью определенных норм и правил поведения в образовательной сфере, повседневной жизни, в быту. Студенту важно не только знать психолого-педагогическую сущность социальной безопасности, но и практически владеть технологиями ее обеспечения, уметь их применять в жизненных ситуациях.

Ключевые слова: безопасность, социализация личности, безопасная образовательная среда, показатели психологической безопасности, психологическая культура, устойчивость личности, самоутверждение, положительный психологический климат.

Annotation. The article deals with the importance of a safe educational environment in the professional training of university students. Ensuring socio-psychological security requires compliance by a person with certain norms and rules of behavior in the

educational sphere, everyday life, in everyday life. It is important for a student not only to know the psychological and pedagogical essence of social security, but also to practically own the technologies to ensure it, to be able to apply them in life situations.

Key words: safety, personality socialization, safe educational environment, indicators of psychological safety, psychological culture, personality stability, self-affirmation, positive psychological climate.

Введение. Современное общество представляет собой постоянно развивающуюся, динамичную систему, которая характеризуется непрерывным потоком социальных и культурных трансформаций, связанных с большим количеством информации, различными изменениями в техническом прогрессе, высоким темпом жизни и многими другими факторами, влияющими на человека. Все вышеперечисленное, как следствие, порождает возникновение определенных нагрузок на психозоциальную сферу отдельного человека, приводя к развитию отклонений в психическом здоровье: различным стрессам, неврозам, депрессии.

В условиях подобной подвижности общества для более успешного преодоления стрессовых ситуаций следует вести речь о развитии качеств, которые являются ключевыми в поддержании нормального психического состояния: гибкости, выносливости, уверенности в принятии собственных решений и др.

Вышеперечисленные качества составляют внутренние ресурсы личности и оказывают влияние на выбор её жизненного пути, создают новые возможности для её развития. Личностное развитие происходит в процессе социализации, т.е. в ходе изучения и усвоения знаний, культуры общения, устойчиво сложившихся правил жизни.

В то же время современная социальная ситуация может приводить к нарастанию социального неблагополучия, оказывать деструктивное влияние на развитие личности, негативно сказываться на планах, качестве жизни, приводить к дезорганизации социальной среды. Таким образом, возникает настоятельная необходимость поиска путей обеспечения социально-психологической безопасности подрастающего поколения.

Изложение основного материала статьи. Известно, что обеспечение социально-психологической безопасности требует соблюдения личностью определенных норм и правил поведения в образовательной сфере, повседневной жизни, в быту.

И.А. Баева в своих трудах довольно точно отмечает важность выявления проблем психологических основ социальной безопасности, которые будут в последующем являться элементом для развития национальной безопасности страны [1].

В связи с этим, следует отметить, что перед системой образования стоит задача развития безопасности личности, а также формирования особых навыков и умений, необходимых в ситуации оказания экстренной помощи в различных кризисных ситуациях, создающих опасность для конкретного человека и его близких.

Говоря о нормативном закреплении основ психологической безопасности образовательной среды, следует вести разговор о таких нормативно-правовых актах, как Федеральный закон РФ «Об образовании в РФ», Федеральный закон РФ «О безопасности», Концепции национальной безопасности и ряде других.

В Федеральном законе «О безопасности» от 28.12.2010 N390-ФЗ (ред. от 10.07.2023) ст. 3 безопасная среда предполагает прогнозирование, выявление, анализ и оценку угроз безопасности, выработку мер по их нейтрализации.

Содержание и важность психологической безопасности образовательной среды заключается в её неоспоримом влиянии на сохранение и укрепление психологического здоровья обучаемых. Одним из важнейших социальных институтов, призванных обеспечивать формирование подобной системы безопасности, является вуз, выступающий также одной из ступеней социализации и развития личности.

Проблемы создания психологически безопасной образовательной среды рассматривают в работах И.А. Басовой, Н.К. Баклановой, Л.А. Гаязовой, П.А. Кисляковой, Е.Б. Лактионовой, В.М. Львова, Ю.С. Мануйлова, М.Ф. Секач, В.А. Ясвина и др.

Л.Н. Горина в своих работах рассматривает безопасность как деятельность человека, базирующуюся на системе социальных норм, ценностей и убеждений, которая помогает как в текущем сохранении жизни и здоровья и их целостности, так и в последующем, длительном, нацеленном на будущее личности [9, С. 23].

О.Н. Богомякова, в свою очередь, в своих трудах размышляет о безопасной образовательной среде, говоря о том, что она является своеобразным окружением человека, в котором все участники чувствуют комфорт, безопасность и ощущение защищенности от негативного воздействия от взаимодействия друг с другом. Иными словами, безопасная образовательная среда – это определенное состояние общества, атмосфера, которая нацелена на поддержание психологического благополучия каждого из участников [5, С. 60].

Следует также упомянуть о показателях безопасной образовательной среды, являющихся ключевыми в определении её качества и эффективности действия. Так, И.А. Баева, рассматривая данный вопрос, выделяет, пожалуй, важнейшие среди показателей: достаточный уровень удовлетворенности после взаимодействия с участниками образовательного процесса, защищенность от негативных воздействий в виде агрессии или насилия со стороны участников, а также гармонизацию и выравнивание психического состояния всех участвующих субъектов [2, С. 11].

По мнению И.А. Басовой, подобное состояние безопасности образовательной среды может создаваться путем развития современных технологий, которые выстраиваются на основе такой формы общения, как диалог, а также на сотрудничестве и полном отказе от любых проявлений и видов насилия. Как следствие, логичным результатом такого взаимодействия должно стать формирование психологически здоровой личности [2, С. 15].

В настоящее время широкое распространение получил также термин, связанный с многосторонностью и многогранностью образовательного процесса, – речь идет о комплексной безопасности образовательной среды.

Обращаясь к мнению ученых, следует назвать Л.А. Гаязову, определившую данный термин как систему безопасности, которая включала бы в себя несколько разных её видов: как базовые – психологическая или трудовая; так и более специализированные, такие как нравственно-этическая, этническая, интеллектуальная и др. Предполагается, что подобные виды безопасности в совокупности обеспечивали бы защиту всех участников образовательного процесса от всевозможных текущих или прогнозируемых угроз [7, С. 7].

Таким образом, анализируя сущность образовательной среды вуза, следует отметить, что она должна сочетать в себе и комфорт, и безопасность для всех участников образовательного процесса. Для этого необходимо формировать и развивать необходимые для этого знания и умения, а также прививать и усваивать правила безопасного поведения, в последующем призванных создать такую атмосферу во время обучения, которая положительно скажется на психологическом благополучии всех субъектов образовательного процесса [8].

Н.К. Бакланова, Е.Б. Лактионова и В.М. Львов подходят к пониманию психологической безопасности как элемента образовательного процесса с точки зрения её важности в формировании и развитии комфортной среды, которая оказывала бы положительное влияние на поддержание степени личностно-эмоциональной защищенности и лучшей адаптации личности к последующей деятельности [3]. Из вышесказанного следует, что психологическая безопасность выступает одним из важнейших факторов и условий полноценного развития личности, а также значительной вехой в сохранении и

укреплении психологического состояния и здоровья отдельного человека.

В психологической безопасности образовательной среды, как уже было отмечено ранее, должны присутствовать определенные показатели, свидетельствующие о должном уровне её развития. Так, М.Ф. Секач в своей работе выделяет такие показатели, как низкий уровень психологического насилия, наличие построенного и налаженного диалога между участниками образовательного процесса, стабильное положительное отношение к образовательной среде и др. [14, С. 153].

Создание психологической безопасности образовательной среды ставит своей целью развитие и поддержку социально направленных потребностей обучающегося, а также работу над повышением его самооценки и раскрытием творческого потенциала. Исходя из этого, О.Е. Лебедева добавляет еще один критерий и показатель такой среды – эмоциональное благополучие и компетентность участников образовательного процесса, являющиеся одними из ключевых элементов в поддержании эффективности и качества психологической безопасности [15].

Следует сказать и о том, что в психологически безопасной образовательной среде должны присутствовать положительная атмосфера, учет особенностей, включая возрастные, личностные и иные, а также взаимное уважение детей и педагогов, распространяющееся не только на права и базовое принятие личности как таковой, но и на психологические границы друг друга, личностные качества и требования и многое другое. Все вышеперечисленное так или иначе влияет на психологическое здоровье ребенка и закладывает основу его способности нормально жить, развиваться и взаимодействовать с миром [6]. Именно в такой среде личность студентов успешно развивается, укрепляется критическое отношение к происходящему, формируется безопасное поведение.

В то же время не следует забывать о том, что среда может оказывать негативное влияние на участников образовательного процесса и выражаться в унижении, оскорблении, критике и др.

Вуз, будучи социально безопасной образовательной средой, оказывает значительное влияние на процесс социализации личности, формирует способность противостоять факторам социального риска, помогает строить конструктивные межличностные взаимоотношения.

Формирование безопасной образовательной среды и её последующее обеспечение включает в себя набор определенных действий. Среди них особо выделяются: непрерывная работа с обучающимися и педагогами, органами внутренних дел, различными общественными организациями, имеющими полномочия в обозначенном вопросе, обучение методам и способам поддержания безопасности отдельного человека и окружающих людей [4, С. 26].

Говоря о личности безопасного типа поведения, следует отметить, что в данном случае такая личность обладает способностью прогнозировать и предвидеть различные опасности и угрозы, проводить анализ рисков и возникновения опасных ситуаций, а при необходимости – принимать верные и обдуманные решения и действовать рационально и ответственно [16].

Коджаспиров А.Ю., Коджаспирова Г.М., Ерофеева М.А., Полякова Л.В. указывают на необходимость при формировании безопасного поведения у обучаемых развивать следующие навыки и умения: поддерживать дружеские связи и конструктивно разрешать конфликты в межличностных отношениях; способность принимать на себя ответственность, ставить цели, отстаивать свою позицию и интересы; самоосознание и сопереживание; самообладание, умение бороться со стрессами; самоорганизацию, самоконтроль, навыки уверенного поведения; асертивность [11].

С целью выявления понимания у студентов того, что представляет собой личность безопасного типа поведения, какими качествами она обладает, был проведен опрос среди студентов очной формы обучения Челябинского государственного университета, обучающихся по направлению подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление», профиль «Система государственного и муниципального управления», присваиваемая квалификация – бакалавр. Результаты ответов на вопрос «Что представляет собой личность безопасного типа поведения?» показали, что 27,4% опрошенных затруднились дать ответ на вопрос, 36% попытались выделить отдельные характеристики личности безопасного типа. В их ответах прозвучало, что «это личность, чья деятельность направлена на добро», «не причиняет вреда обществу». Более полные ответы дали 20,6% опрошенных, сказав, что это «личность, чья деятельность направлена на защиту людей и природы от внешних угроз», «их деятельность не противоречит правовым нормам», «уважение иных мнений и способность к взаимопониманию» и другие. Часть студентов (16%) отметили, что безопасная личность «свободно находит общий язык с окружающими, избегает конфликтов», «умеет встать на место другого человека» и др. Отвечая на вопрос, «Какими основными качествами должна обладать личность безопасного типа поведения?» студенты отдали предпочтение следующим из качеств: ответственность, дружелюбие, честность и обязательность, терпимость, коммуникабельность, психологическая устойчивость, эмпатия, умение преодолевать опасности, выносливость, внимательность, оптимизм, уверенность, добросовестность. Из приведенных ответов видим, что студенты понимают важность основных качеств, которые необходимы личности для её безопасности.

На вопрос о том, надо ли формировать эти качества, студенты ответили утвердительно, отмечая, что их развитие необходимо начинать на ранних ступенях развития личности.

При ответе на вопрос: «Каким методам и технологиям Вы бы отдали предпочтение при формировании качеств личной безопасности?» студенты назвали кейс-методы, дискуссии, участие в проектной, волонтерской, благотворительной деятельности и др.

Студентам был так же задан вопрос: «Какие условия могут оказать положительное влияние на формирование личной безопасности?». Отвечая на него, опрашиваемые назвали знание основных опасностей и умение им противостоять, владение технологиями предупреждения опасностей, формирование умений организовывать безопасную жизнедеятельность для себя и других людей.

Рабочая программа по курсу «Безопасность жизнедеятельности» по вышеназванному профилю направлена на подготовку специалистов, способных использовать в профессиональной деятельности знания, умения и навыки в области безопасности жизнедеятельности, на поддержание работоспособности и здоровья в различных жизненных ситуациях. На изучение дисциплины по указанному выше направлению подготовки отводится три зачетные единицы, куда входят аудиторные занятия, самостоятельная и внеаудиторная работа.

В ходе освоения дисциплины студенты постигают правовые, социально-экономические, профилактические, реабилитационные и другие меры, обеспечивающие безопасность, научаются выбирать методы защиты от опасностей и осваивают способы создания благоприятных условий жизнедеятельности.

При изучении дисциплины используются мультимедийные лекции, кейсы, проекты, диалоговые технологии, работа в малых группах, деловые игры, дискуссии, анализ и обсуждение практических ситуаций по темам и др. По окончании изучения отдельных тем проводятся экспресс-опросы, выполняются тестовые задания.

Самостоятельная работа по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» осуществляется как на аудиторных занятиях, так и во внеучебное время и включает выполнение тестовых и ситуационных заданий, изучение литературных источников, подготовку и представление рефератов и презентаций к ним и др.

Преподавание дисциплины осуществляется на основе межпредметных связей с такими дисциплинами как право, психология, педагогика, информатика, физическая культура и др. Так, изучение нормативно-правовых документов дает возможность регулировать вопросы безопасности жизнедеятельности обучающихся. Важное место отводится изучению психологических основ безопасности личности, причин совершения ошибок, предупреждению стрессов и др. По окончании изучения курса «Безопасность жизнедеятельности» среди студентов был проведен опрос с целью выявления значимости его изучения для поддержания безопасности в образовательной среде. Результаты опроса показали, что большая часть студентов 57% отметили важность его изучения для безопасности жизнедеятельности, 36% затруднились ответить на вопрос, 7% дали отрицательный ответ. В числе студентов, давших отрицательный ответ, отмечены те, кто имел пропуски занятий.

Результаты проведенного опроса показали, что студенты имеют представление о личной безопасности, её значимости в жизни. Тем не менее, работу в этом направлении следует продолжать за счет использования потенциала интерактивных технологий обучения в ходе изучения учебных курсов, спецкурсов, активного включения обучающихся в волонтерскую, благотворительную деятельность и др.

Выводы. Таким образом, в формировании механизмов безопасного поведения у студентов профессиональная подготовка должна быть направлена на изучение возможных угроз в образовательной среде и использование способов предупреждения и защиты от них. Для этого используются потенциал учебных курсов, курса «Безопасность жизнедеятельности», а так же спецкурсов, которые способствуют развитию толерантности, межкультурных отношений, профилактике проявлений жестокости, ксенофобии, способствуют проектированию позитивного пространства, направленного на повышение социально-психологической безопасности личности.

Литература:

1. Баева, И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография / И.А. Баева. – СПб., 2002. – 224 с.
2. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды как ресурс психического здоровья субъектов образования / И.А. Баева // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 4. – С. 11-17
3. Бакланова, Н.К. Формирование безопасной образовательной среды школы [Электронный ресурс] / Н.К. Бакланова, К.В. Бакланов // ЦИТИСЭ. – 2016. – № 4. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26747398>. – 14.07.2023
4. Безопасная школа: настольная книга для руководителей и преподавателей образовательных учреждений / С.В. Алексеев и др.; под редакцией С.В. Алексеева, Т.В. Мельниковой. – СПб.: СПб АППО, 2013. – 280 с.
5. Богомякова, О.Н. Психологическая безопасность образовательного пространства вуза / О.Н. Богомякова // Вестник ПГГПУ. Психологические и педагогические науки. – 2013. – № 1. – С. 60-67
6. Буева, Л.П. Социальная среда и сознание личности / Л.П. Буева. – Москва: МГУ, 2003. – 217 с.
7. Гаязова, Л.А. Обеспечение комплексной безопасности образовательной среды и ее психологическое сопровождение / Л.А. Гаязова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2011. – № 142. – С. 7-11
8. Гончар, С. Субъективное благополучие как условие формирования позитивного подхода к разрешению проблем современной молодежи / С. Гончар // Психологические науки: теория и практика: материалы междунар. науч. конф. – Москва: БукиВеди, 2012. – С. 5-7
9. Горина, Л.Н. Многоуровневая педагогическая система формирования культуры безопасности жизнедеятельности человека на основе изо- и гомоморфизма: дис. ... д-ра пед. наук. Тольятти, 13.00.08 / Горина Лариса Николаевна, 2002. – 443 с.
10. Кисляков, П.А. Безопасность образовательной среды. Социальная безопасность [Электронный ресурс] / П.А. Кисляков. – Москва:Юрайт, 2019. – 156 с. – Режим доступа: <https://www.biblio-online.ru/bcode/446879>. – 12.07.2023
11. Коджаспиров, А.Ю. Формирование личности безопасного типа поведения у школьников как одно из условий комфортности образовательной среды / А.Ю. Коджаспиров, Г.М. Коджаспирова, М.А. Ерофеева, Л.В. Полякова // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 1 (37). – С. 223-235
12. Колесникова, Т.И. Психологический мир личности и его безопасность / Т.И. Колесникова. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 176 с.
13. Непрокина, И.В. Метод моделирования как основа педагогического исследования / И.В. Непрокина // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 7. – С. 61-64
14. Секач, М.Ф. Психология здоровья / М.Ф. Секач. – Москва: Академ.проект, 2005. – 190 с.
15. Синкевич, И.А. Проблема психологической безопасности образовательной среды в современных социокультурных условиях / И.А. Синкевич, Т.В. Тучкова // Психология обучения. – 2013. – № 5. – С. 4-17
16. Шершнёв, Л.И. Формирование личности безопасного типа как отражение потребности общества и времени / Л.И. Шершнёв // Информационный сборник «Безопасность». – 1994. – № 7. – С. 12-18

Педагогика

УДК 373

кандидат педагогических наук, доцент Ботова Светлана Николаевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова» (г. Элиста);

магистрант направления «Педагогическое образование» Босхонджиева Байрта Александровна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова» (г. Элиста);

магистрант направления «Педагогическое образование» Джаханов Александр Владимирович

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова» (г. Элиста)

ЛИЧНОСТНО-СУБЪЕКТНЫЙ ОПЫТ В ИЗУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКАМИ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена вопросам осмысления путей совершенствования образовательного процесса, связанного с изучением в школе основ безопасности жизнедеятельности. Рассмотрена идея включения в содержание ОБЖ личностно-субъектного опыта школьников. Уточнено понятие «личностно-субъектный опыт» и предложено авторское видение его формирования в процессе изучения безопасности жизнедеятельности. Дан анализ особенностей воспитательной работы, связанной с основами безопасной жизнедеятельности и реализуемой в некоторых школах и дошкольных учреждениях Республики Калмыкия. Предложены варианты «проектно-со-бытийного» сотрудничества студентов и магистрантов

Калмыцкого государственного университета со школьниками Республики Калмыкия, которое направлено на формирование личностно-субъектного опыта.

Ключевые слова: основы безопасности жизнедеятельности, личность, субъект, личностный опыт, субъектный опыт, личностно-субъектный опыт, со-бытийная общность.

Annotation. The article is devoted to the issues of comprehension of ways to improve the educational process associated with the study of the basics of life safety at school. The idea of including the personal-subjective experience of schoolchildren in the content of life safety is considered. The concept of "personal-subjective experience" is clarified and the author's vision of its formation in the process of studying life safety is proposed. An analysis is given of the features of educational work related to the basics of safe life and implemented in some schools and preschool institutions of the Republic of Kalmykia. Variants of "project-co-existential" cooperation of students and undergraduates of the Kalmyk State University with schoolchildren of the Republic of Kalmykia, which is aimed at the formation of personal-subjective experience, are proposed.

Key words: basics of life safety, personality, subject, personal experience, subjective experience, personal-subjective experience, coexistential community.

Введение. Школьная дисциплина «Основы безопасности жизнедеятельности» имеет не очень давнюю историю, хотя некоторые ее разделы были в программе советской школы как отдельные предметы. Например, «Гражданская оборона», «Начальная военная подготовка», «Экология» и др. Она имеет свой научный базис и представляет собой комплексную научную дисциплину, изучающую возможности обеспечения безопасности жизнедеятельности человека в организованной социальной системе [14]. Учитывая то, что социальная система, условия ее развития постоянно меняются и возникают все новые формы угроз (например, информационная), данный предмет постоянно «прирастает» новым содержанием, связанным с предметно-информационной составляющей. Сегодня есть понимание, что правильность защитных действий от различных угроз во многом зависит от психики человека, а значит, важны такие формы и методы работы, которые повышают устойчивость психики в экстремальных ситуациях [3, С. 68]. И потому надо признать, что требуется новое понимание содержания, связанное с самим процессом изучения дисциплины, с личностной и субъектной сторонами данного процесса, который позволяет школьникам изучать не сами по себе угрозы и опасности, а себя в отношении них.

Традиционно в процессе изучения безопасности жизнедеятельности школьники изучают задачи идентификации опасностей (их распознавания, количественных характеристик и координат), защиты от опасностей, предотвращения и ликвидации возможных опасностей и их последствий. Знать, например, об ухудшении качества воздуха, повышенном содержании нитратов в овощах, терроризме, правилах дорожного движения, особенностях тушения пожаров, оказании первой медицинской помощи – все это важно. Но простая осведомленность не равна образованности.

Разные исследователи по-разному видят пути совершенствования преподавания в школе предмета, о котором идет речь. Отмечается, что основным вкладом основ безопасной жизнедеятельности в достижение целей ФГОС становится формирование у обучающихся умения применять полученные знания в повседневной жизни для объяснения, оценки и прогнозирования разнообразных природных, социально-экономических и экологических процессов и явлений, приобретение опыта адаптации к условиям окружающей среды, экологически сообразного поведения в ней и обеспечения безопасности [4, С. 36]. В связи с этим новые возможности в изучении дисциплины связывают с техническими и информационными средствами, с развитием информационно-коммуникативных технологий [4]. Подчеркивается необходимость введения в образовательный процесс практико-внеаудиторных проектов [5]. Доказывается важность усиления экологической составляющей в ОБЖ [6]. Предлагается включать в рабочие программы темы и разделы с учетом специфики местных условий и региональных особенностей [8]. Исследованы возможности «обучения в ситуациях» как модели образования в области безопасности жизнедеятельности школьников и педагогов [1]. Перспективными признаются идеи интегративного подхода и междисциплинарных связей в организации процесса изучения ОБЖ, ориентирующие на формирование целостного представления о мире, дающие комплексное видение любых проблем, ситуаций, явлений, изучаемых в разных предметах [13].

Признавая важность и ценность всех исследований, которые дают понимание перспективных векторов, связанных с повышением качества преподавания основ безопасности жизнедеятельности, мы полагаем, что в педагогике недостаточно полно представлено знание о личностном и субъектном аспектах освоения содержания данного предмета. Можно сказать еще точнее: личностно-субъектном. Личностно-субъектный опыт, на наш взгляд, позволяет учитывать внутреннюю и внешнюю стороны образовательного процесса. В рамках данной статьи нам хотелось бы уточнить данное понятие и предложить пути совершенствования образовательного процесса, связанного с изучением основ безопасности жизнедеятельности.

Изложение основного материала статьи. Необходимость формирования у школьников в процессе изучения безопасности жизнедеятельности личностно-субъектного опыта связана с тем, что в ситуациях реальных угроз и опасности человек остается часто один на один «с собой» и от того, какую личностную позицию он может занять, насколько развита его субъектность, зависит правильное разрешение данных ситуаций. Именно опыт быть личностью и быть субъектом своих действий позволяет быть эффективным в моменты, в которых данный опыт имеет решающее значение.

Понятие «опыт» довольно прочно уже вошло в современное научное знание и в педагогику. При этом, как заметил философ Г.-Г. Гадамер, данная категория относится к числу «наименее ясных понятий, какими мы располагаем» [2, С. 409]. Обычно, когда говорят об опыте, имеют в виду активное практическое, чувственно-эмпирическое познание. В педагогических исследованиях опыт рассматривается как совокупность знаний, которые имеют для человека личностное значение и на основе которых он относится к своей деятельности и поведению [10, С. 85]. В работах, посвященных рассматриваемому понятию, опыт человека предстает как: 1) результат работы рефлексивного сознания, позволяющий иметь особое знание о способах осуществления деятельности, комплекс различных навыков и умений, потенциальных возможностей; 2) основа самоидентификации личности, что играет важную роль в обучении и социализации личности; 3) уникальное явление, связанное с практической деятельностью; 4) динамически развивающееся образование, которое необходимо формировать и обогащать [7].

В современных исследованиях различают разные виды опыта: личный, субъектный, индивидуальный; опыт познания, общения и деятельности; жизненный, творческий и др. Нам важно рассмотреть личностно-субъектный опыт как компонент содержания обучения основам безопасной жизнедеятельности.

Понятие «личностный опыт» широко и глубоко изучено в работах В.В. Серикова и учеников его научной школы, посвященных концепции личностно ориентированного образования. Личность в данной концепции рассматривается как позиция, направленность человека на определенный смысл жизни, осознание своего назначения в мире, а также как детерминант своей жизненной активности, ответственности за окружающее ее бытие [11, С. 15]. Личностное развитие предполагает саморазвитие и совершенствование таких основных проявлений, как избирательность, рефлексия (самооценка), смыслообразование, принятие ответственности, ориентация на Другого, саморегуляция, креативность,

внутренняя свобода [11, С. 16]. Личностный опыт здесь связан с проживанием и переживанием ситуаций, которые запрашивают данные проявления, требуют проявления определенного отношения и дают возможность формировать личностную позицию в системе «я – Другой».

Определение «субъектный» указывает на осознанность и осмысленность, на активную позицию в той или иной предметной деятельности и на внутренние ресурсы личности. Субъектный опыт представляет собой опыт пережитого или переживаемого поведения, в котором человек может дать сам себе отчет о собственных возможностях в плане знания правил организации своих действий и отношения, зафиксировать значимые для себя ценности, определить иерархию предпочтений [15, С. 74]. Такой опыт называют регуляторным и связывают его со структурированной системой знаний, умений и навыков, переживаний, определяющих успешность деятельности и поведения. Считается, что субъектом в деятельности, в общении и своих переживаниях человек становится только тогда, когда обретает именно такой регуляторный опыт, связанный с умениями саморегуляции, осознанным выбором, управлением той деятельностью [9, С. 12]. Основным признаком субъектного опыта считается осознание личностью своего выбора, собственных возможностей в жизнедеятельности и правил организации своих действий. Таким образом, сущность такого опыта в образовательной деятельности предстает как осознание учеником своих возможностей и правил успешного осуществления своих учебно-познавательных действий.

Опираясь на указанные трактовки личностного и субъектного видов опыта, мы вводим понятие «лично-субъектный опыт», подчеркивая «нераздельную неслиянность» внешнего и внутренних планов образовательного процесса. Познание себя как личности в ситуации своего развития и как субъекта в ситуации деятельности – в этом мы видим базовые ориентиры образования школьников в контексте изучения основ безопасности жизнедеятельности. Лично-субъектный опыт, в данном случае, предстает как опыт осознания учеником своей личностной позиции, связанной с отношением к изучаемому предмету, и позиции субъекта деятельности в условиях конкретных ситуаций изучения основ безопасной жизнедеятельности. Увидеть и раскрыть ситуацию своего личностного развития и собственные способности в изучении предмета в контексте своих ценностей и смыслов, а значит, сформировать навыки самопознания и самосознания – в этом и состоит суть формирования лично-субъектного опыта. Такой опыт, как и любой другой, касающийся процессов саморефлексии, в рамках изучения основ безопасности жизнедеятельности требует особых условий, позволяющих выходить за границы предметности в особый «бытийный» контекст.

Формирование лично-субъектного опыта у школьников в процессе изучения основ безопасной жизнедеятельности требует, на наш взгляд, понимания гуманитарно-антропологического измерения программ развития образования. С позиций данного измерения исследуемый нами процесс возможен в контексте со-бытийной общности. В такой общности, по словам В.И. Слободчикова, дело становится целью объединения, а образование предстает универсальной формой становления и развития базовых, родовых способностей человека, позволяющих ему быть и отстаивать собственную человечность: быть не только материалом и ресурсом социального производства, но прежде всего – подлинным субъектом культуры и исторического действия [12, С. 6]. Это означает, что процесс изучения ОБЖ будет эффективным и будет способствовать формированию лично-субъектного опыта при условии, что феномен безопасной жизнедеятельности будет постигаться в ситуациях диалогической со-бытийной общности – совместного проживания общих дел с диалогическим их осмыслением.

В рамках нашего исследования мы проанализировали программы обучения ОБЖ и особенности воспитательной работы, связанной с основами безопасной жизнедеятельности, в некоторых школах и дошкольных учреждений Республики Калмыкия. В частности, был проведен анализ программ ОБЖ частной школы «Перспектива» г. Элисты; программы «Степные горизонты» детского оздоровительного лагеря «Березка» Городовиковского района; программы «Харада» лагеря дневного пребывания «Город спорта и здоровья» МКОУ «Городовиковская СОШ №1 им Г. Лазарева»; программы «Бумба» лагеря дневного пребывания «Бумба» МКОУ «Городовиковская СОШ №3»; программы «Мы – дети земли» лагеря дневного пребывания «Мы – дети земли» МКОУ «Городовиковская многопрофильная гимназия им. Б.Б. Городовикова». Также мы проанализировали программу регионального антинаркотического слета «Вместе против наркотиков», разработанную БУ ДО РК «Республиканский центр детско-юношеского туризма и краеведения» и реализованную в 2019 году в Калмыкии. Данная программа представляет собой комплекс профилактических мероприятий, проводимых на улицах города и направленных на становление определенного мировоззрения населения. Она включала в себя квест-игру «Мы за здоровый образ жизни», акцию «Скажи наркотикам НЕТ!», флешмоб «Мы за здоровый образ жизни» и другие подобные мероприятия.

В ходе опроса участников мероприятий (опрошено 73 человека) нами было выявлено, что многие, несмотря на активное участие в них, довольно скептически относятся к получаемым знаниям из области ОБЖ (из ответов: «Все равно не пригодится»; «Не застрахуешься» и т.п.). Содержательную основу уроков и внеурочной деятельности, как показал анализ, составляют предметные знания и мероприятия, где высока доля информационной составляющей. Школьникам и студентам, в основном, даются сведения об угрозах, рисках, разного рода опасностях, а также информация об их преодолении. Массовые мероприятия часто носят также информационный или развлекательно-игровой характер. Они «придумываются» кем-то и не вырываются из контекста со-бытийной общности.

Признавая, что проблемы, которые остаются нерешенными (они касаются и наркомании, и случаев дорожно-транспортных происшествий, и низкого уровня психологической безопасности), следует заметить, что необходимо усилить те методы и формы работы в контексте изучения ОБЖ, которые направлены на формирование лично-субъектного опыта. По всей видимости, только когда школьники станут изучать не сами по себе внешние обстоятельства, а свою личностную позицию по отношению к ним, свою готовность быть субъектом безопасного поведения и деятельности, тогда можно говорить о других результатах образования.

Работа в данном направлении ведется группой магистрантов Калмыцкого государственного университета, в числе которых соавторы данной статьи, под руководством преподавателей С.В. Беловой и С.Н. Ботовой. Данная работа связана с поиском нового типа проектов, объединяющих школьников и студентов и выходящих за рамки предметной деятельности в широкий контекст со-бытийной общности и социально значимых дел. Среди таких проектов можно назвать: «Здоровый образ жизни в моей семье и роду»; «Психологическая безопасность в условиях информационных войн»; «Забота о себе и забота о других как общественная ценность» и другие. Это проекты, связанные не столько с информационно-предметным содержанием, сколько с поиском форм взаимодействия между участниками (диалога), с особенностями организации проектной деятельности, обсуждением ее значимости и рефлексией лично-субъектного опыта тех, кто участвует. Разработанная система вопросов для саморефлексии участия в проекте – важная часть содержания проектной работы, которую нам еще предстоит обобщить и отразить.

Выводы. В поисках инновационных и перспективных направлений изучения школьниками «молодого» курса ОБЖ исследователи отмечают необходимость усиления в содержании данной дисциплины практических задач и психологической составляющей. В связи с этим важно включение в содержание безопасности жизнедеятельности лично-субъектного опыта, который является опытом осознания учеником своей личностной позиции, связанной с

отношением к изучаемому предмету, и позиции субъекта деятельности, осознающей степень своей активности в такой деятельности. Формирование такого опыта особенно эффективно происходит в со-бытийной общности. Это означает, что проектная и любая другая деятельность, предполагающая работу с материалом ОБЖ, начинается с организации школьников вокруг общезначимых дел и в среде диалогического общения.

Наша исследовательская работа, связанная с разработкой программы освоения школьниками основ безопасности жизнедеятельности в рамках со-бытийной общности и направленная на формирование личностно-субъектного опыта, еще только в самом начале. Сегодня мы не можем показать четких процентных показателей, но можем констатировать возросший интерес к предмету ОБЖ и к теме личной безопасности у учащихся школ Республики Калмыкия, с которыми сотрудничают студенты и магистранты направления «Педагогическое образование» профиля «Безопасность жизнедеятельности» Калмыцкого государственного университета. Такое сотрудничество осуществляется в контексте совместной работы над проектами, в рамках которых происходит не только познание предметного материала, но и изучение личностно-субъектного опыта. Данные проекты имеют два аспекта – предметный и личностный: касаются непосредственной работы над темой ОБЖ и диалога об участии личности в них.

Литература:

1. Алексеев, С.В. «Обучение в ситуациях» как модель образования в области безопасности жизнедеятельности педагогов и школьников / С.В. Алексеев. – Текст: непосредственный // Педагогика высшей школы. – 2016. – № 3.1 (6.12). – С. 27-30
2. Гадамер, Г.Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики / Г.-Г. Гадамер. – М., 1988. – 409 с.
3. Данченко, С.П. Современные проблемы обучения основам безопасности жизнедеятельности / С.П. Данченко. – Текст непосредственный // Педагогика высшей школы. – 2016. – № 3.1 (6.12). – С. 68-72
4. Зуев, А.М. Наиболее актуальные проблемы преподавания предмета ОБЖ в свете требований ФГОС / А.М. Зуев. – Текст: непосредственный // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2014. – № 5. – С. 35-41
5. Зуев, А.М. Проектная деятельность в образовательном процессе / А.М. Зуев. – Текст: непосредственный // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – № 1. – 2014. – С. 36-41
6. Костецкая, Г.А. Курс «Основы безопасности жизнедеятельности» в экологическом образовании школьников: возможности, проблемы, пути решения / А.Г. Костецкая // Астраханский вестник экологического образования – 2014. – № 2 (28). – С. 97-102
7. Лапицкая, Е.В. Содержание и структура субъектного опыта студентов в образовательной деятельности / Е.В. Лапицкая // Историческая и социально-образовательная мысль. – Том 7, № 6, часть 1, 2015. – С. 348-351
8. Линченко, С.Н. Современные проблемы преподавания безопасности жизнедеятельности в свете реализации образовательных реформ / С.Н. Линченко, Г.В. Грушко, И.И. Горина // Фундаментальные исследования. – 2007. – № 9. – С. 106-108
9. Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъектной активности / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5-19
10. Российская педагогическая энциклопедия / редкол.: В.В. Давыдов [и др.]. – М.: Большая рос. энцикл., 1993. – 608 с.
11. Сериков, В.В. Личностно-развивающее образование: два десятилетия исканий / В.В. Сериков // Известия Волгоградского социально-педагогического университета. – 2011. – № С. 14-20
12. Слободчиков, В.И. Событийная общность – источник развития и субъект образования / В.И. Слободчиков // Ученые записки. – 2010. – Т. 3. – Сер. Психология. Педагогика. – № 2 (10). – С. 3-8.
13. Хасанов, М.Ф. Интегративный подход к преподаванию основ безопасной жизнедеятельности в сельской школе / М.Ф. Хасанов // Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения. – 2017. – № 4. – С. 97-101
14. Чуйкова, Л.Ю. Безопасность жизнедеятельности (лекционный курс) / Л.Ю. Чуйкова, Ю.С. Чуйков // Астраханский вестник экологического образования. – № 4. – 2016. – С. 113-173
15. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

Педагогика

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Бузни Виктория Александровна

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

студент Гирник Олеся Александровна

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

ЗНАЧЕНИЕ СКАЗКИ В РАЗВИТИИ И ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье автором рассматривается актуальная в современных условиях тема значения сказки в развитии и воспитании детей дошкольного возраста. Анализируются как педагогический, так и психологический аспекты влияния, которое сказки оказывают на детей.

Ключевые слова: сказка, дошкольный возраст, воспитание, развитие, воображение.

Annotation. In the article, the author examines the topic of the importance of fairy tales in the development and upbringing of preschool children, which is relevant in modern conditions. Both pedagogical and psychological aspects of the influence that fairy tales have on children are analyzed.

Key words: fairy tale, preschool age, education, development, imagination.

Введение. В сегодняшнюю эпоху средств массовой информации, Интернета и постоянного прогресса сказочные произведения, которые существовали веками и при этом всегда были актуальны, снова и снова вдохновляют детей. Сказки, являясь особым жанром устного народного творчества, приносят весомую пользу для развития юных умов. Богатые, творческие истории для детей, включающие волшебные события и места, удивительные задания или воображаемых существ, предлагают гораздо больше, чем развлечение, во многом положительно влияя на ребенка.

Изложение основного материала статьи. Сказочные произведения веками использовались как средство передачи общей мудрости и знаний от одного поколения к другому, подчеркивая ценности и нравы того времени и места, в котором они были первоначально записаны. Основанные на устной традиции деревенских преданий и деревенских басен, современные сказки восходят к 18-му и 19-му векам, а Шарль Перро, братья Гримм и Ганс Христиан Андерсен являются одними из пионеров этого литературного жанра. Зачастую сказки имеют общие черты и идентичные темы, тогда как порой они сильно отличаются от одной культуры к другой.

По мнению Бруно Беттельгейма [2] детская литература стимулирует умственное и личностное развитие, предоставляя юным читателям механизмы преодоления своих внутренних проблем, жизненных стрессов и тревог. Традиционная детская литература (легенды, мифы и сказки) предлагает детям лучше понять мир. Каждая история основана на культуре, а мир культуры безграничен. Рассказ или чтение легенд, мифов, сказок – способ воспитания детской души и гуманизма. Понимание мира растет по мере того, как дети понимают основы культурных традиций, учатся ценить культуру и искусство других людей. Смешивая факты с вымыслом, сказки способствуют развитию детской инициативы и способности к самостоятельности более эффективно, чем повседневной жизненный опыт.

С точки зрения образования, будущие юные читатели изучают основы повествования тематически и последовательно – обстановка, персонажи и сюжет (развитие действия, кульминация, развязка) разворачиваются предсказуемо и помогают детям сориентироваться.

Такие черты характера, как трудолюбие и лень, красота и уродство, ревность, любопытство и высокомерие или сила и слабость, посредством сказки естественным образом могут быть распознаны и поняты детьми. Кроме того, сказки очень наглядно, через наказание за зло и вознаграждение за добро, показывают ребенку, что такое справедливость, тем самым на бессознательном уровне помогая ребенку упорядочить свое внутреннее эмоциональное состояние. Ребенок может получить представление о нормах и ценностях, с одной стороны, через резкое разграничение добра и зла, а с другой стороны, через действия героев сказки.

Традиционная детская литература, особенно сказки, в которых развитие сюжета может происходить довольно быстро, включает в себя драматический сюжет и легкое отождествление с добрым персонажем, относится к тому типу литературы, который больше «говорит» со слушателем или читателем и доставляет удовольствие. Несмотря на то, что существуют различные формы детской литературы, именно сказки больше всего обращаются к еще неразвитому детскому духу. Хотя они не касаются проблем, которые могут возникнуть у детей в наше время, они могут быть связаны с внутренними конфликтами, перед которыми дети часто чувствуют себя беспомощными.

Через чтение сказок дети могут узнать, что борьба с трудностями жизни неизбежна и что их можно преодолеть. Традиционная детская литература включает в себя хороших и плохих персонажей, которые позволяют ребенку идентифицировать себя с хорошим и отвергнуть плохое. Ребенок сочувствует «достойным» героям, «участвует» в их борьбе, узнавая, что, хотя он может столкнуться с трудностями или быть кем-то отвергнутым, в случае необходимости ему помогут и направят.

Сказка содержит множество элементов и характеристик, которые основаны именно на периоде дошкольного детства, что позволяет детям легко включиться в историю. Здесь имеется в виду, с одной стороны, простой язык и структура, которые делают сказки такими доступными для чтения и понимания, а с другой стороны, связь реального и воображаемого уровней событий в сказках. Недаром в сказках братьев Якоба и Вильгельма Гримм в качестве адресатов упоминаются дети в возрасте от четырех до восьми лет.

Благодаря этому, прежде всего очень простому и в то же время наглядному представлению, сказка дает ребенку свободу мечтать и, прежде всего, стимулирует и обогащает его воображение. Это пойдет ему на пользу и в дальнейшей жизни, ведь часто достаточно немного творчества и воображения, чтобы найти выход из проблемной ситуации. Через сказки детям также частично предлагается некий сценарий, которому они могут следовать для самостоятельного решения существующих проблем. С одной стороны, это способствует стремлению к автономии, а с другой стороны, закладывает основу для того, чтобы ребенок справлялся с задачами, возникающими в его жизни.

Герои сказок довольно часто обладают именами, которые соотносятся с их характеристикой и характером. Так, например, Золушка получила свое имя, уснув в золе, а Белоснежку так звали потому, что она имела белоснежную кожу, то есть белую, как снег. Основываясь на этих простых параллелях, ребенку легче идентифицировать себя со сказочными героями и их образом жизни.

Согласно концепции Ж. Пиаже [4] мир в глазах детей всегда только черный или белый, что означает, что дети могут различать две крайности, такие как добро и зло, и на этом этапе развития они не находят середины. Здесь им на помощь приходят волшебные элементы сказки.

Бруно Беттельгейм [2] называет эту интенсивность чувств «внутренним хаосом» у детей. Точно так же и в сказках, хорошее строго отделено от плохого, поэтому существует определенная поляризация. Некоторые повторяющиеся персонажи, такие как ведьма или мачеха, воплощают зло в каждой сказке. С помощью этой поляризации ребенок может привести в порядок свой внутренний хаос. Кроме того, благодаря уверенности в хорошем исходе ребенку может быть обеспечена эмоциональная безопасность в жизни.

Сложность человеческой природы, в которой сосуществуют как добро, так и зло, хорошо прослеживается в сказках. Персонажи в сказочных произведениях хороши и плохи одновременно, как и люди в реальной жизни. Но, поскольку поляризация доминирует в сознании ребенка, она доминирует и в сказках. Человек либо хорош, либо плох, и никогда ничего среднего. Например, одна сестра добродетельна и трудолюбива, другие подлые и ленивые, один родитель добрый, другой злой. Сопоставление противоположных персонажей позволяет ребенку легко понять разницу между ними, чего он не смог бы сделать, если бы эти фигуры были ближе к реальной жизни. Более того, выбор ребенком идентификации основан не столько на том, что правильно, а что неправильно, но главным образом на том, какой человек ему нравится, а какой нет. Чем проще и прямолинейнее хороший персонаж, тем легче ребенку отождествить себя с ним и отвергнуть плохой характер.

Через поляризацию зла и добра также затрагивается детское чувство справедливости, потому что в сказке те, кто заслуживают наказание, наказываются, а те, кто с большим трудом и рвением прокладывает себе путь к счастливой жизни, вознаграждаются. Благодаря положительному исходу своего повествования, сказки помогают успокоить страхи, переживаемые на разных этапах развития ребенка, убеждают в том, что неизвестное может стать известным, и способствуют установлению более широкого, позитивного взгляда на жизнь, отвечая при этом на глубокую потребность детей в справедливости.

В сказках отталкивающий персонаж, который может показаться даже угрожающим, после определенного поворота сюжета часто становится дружелюбным человеком, к которому у ребенка может сформироваться положительное отношение. В качестве примера можно упомянуть лягушку в сказке «Принц-лягушка» или передетого короля в сказке «Король Дроздобород». Точно так же, как ребенок лучше узнает этого персонажа, это может случиться и с ним в реальности: ребенок, который в какой-то момент является всего лишь незнакомцем, может причинять дискомфорт, но после

знакомства с ним этот же ребенок может стать хорошим другом. Все эти разные персонажи предназначены для того, чтобы поддержать ребенка в формировании индивидуального представления о человеке. Ребенок не должен принимать поспешных решений или осуждать что-то заочно, но должен признавать и чтить каждую человеческую жизнь. То же самое относится и к природе и живым существам, которые в ней живут.

Часто герои с их чудесными способностями являются образцом для подражания для детей, и они идентифицируют себя с этим персонажем. Благодаря этому отождествлению, по мнению Б. Беттельгейма, ребенок может компенсировать реальные или мнимые недостатки собственного тела в своем воображении, тем самым заставляя свое тело делать все, что оно пожелает, и как только эта фантазия исполняется, ребенок может быть доволен собой. Если дети отождествили себя с героем сказки, они также выработают для себя собственную систему норм и ценностей: поскольку сказочный персонаж является образцом для подражания для ребенка, последний будет действовать так, как поступает впечатливший его герой.

Сказка также учит ребенка довольствоваться тем, что есть. Например, если ребенок хочет уметь творить волшебство, сказка дает ему понять, что сначала он должен что-то сделать, чтобы получить такую способность, как и герой, который является образцом для подражания. Однако, в то же время, ребенок понимает, что некоторые ситуации он вполне может разрешать самостоятельно, даже не обладая чудесными качествами. Так приходит понимание, что волшебство бесполезно, поскольку человек способен справляться с конфликтной ситуацией без посторонней помощи.

Некоторые из основных желаний, чувств, побуждений и потребностей детей, которые часто не выражаются и подавляются в мире повседневной жизни родительскими стандартами, являются излюбленными темами сказочных историй. В безопасном пространстве воображения дети могут соприкоснуться с этим широким спектром «запрещенных» эмоций-реакций и негативных проявлений, не испытывая при этом болезненных последствий повседневной жизни, не нарушая ощущения действительности и взаимоотношений детей со значимыми людьми в мире взрослых.

Частое знакомство со сказками принесет пользу дошкольнику как в творческом, интеллектуальном, эмоциональном, так и моральном плане:

Креативное развитие:

Воображение. Сказки стимулируют воображение ребенка. Фантастические сюжеты являются лучшими примерами повествования, а простые, но загадочные сюжетные линии не только интересны, но и являются одним из лучших инструментов для обучения детей рассказыванию.

Разнообразие. Несмотря на то, что мы рассматриваем сказки как отдельную категорию, можно найти вдумчивые, романтические или даже ориентированные на действие сказочные произведения, а это значит, что каждый найдет что-то для себя.

Культура. Действие сказок происходит в разных уголках мира, и во время чтения они незаметно знакомят детей со многими культурами. Выбор сказок разных народов мира помогает детям изучить обычаи и системы ценностей других.

Связь поколений. Сказки могут преодолеть разрыв между поколениями современных детей и их бабушек и дедушек, предоставляя им общие истории, о которых они могут общаться.

Драматическое влияние. Сказка – один из лучших материалов для ролевых игр, спектаклей или детских кукольных представлений.

Когнитивное расширение

Культурная грамотность. Как мы указывали выше, сказки – один из лучших примеров повествования. Знакомство с ними поможет дошкольнику экстраполировать общие темы на все, что он читает.

Критическое мышление. Существует множество возможностей для овладения навыками критического мышления. Поскольку язык этих рассказов незамысловат, дошкольникам зачастую легче понять основные моменты и стратегии, которые так часто используются в литературе.

Словарный запас. В сказках используется точный и часто образный язык, что предоставляет широкие возможности для экспоненциального расширения словарного запаса ребенка и, самое главное, помогает привить любовь к чтению.

Эмоциональный и психологический рост.

Решение проблем. В сказках часто нет явных примеров, которым могли бы следовать дошкольники, но наблюдая в процессе чтения за тем, как персонажи совершают неправильный выбор, дети узнают, как лучше справиться с решением жизненных проблем.

Эмоциональная устойчивость. Сказки дают детям возможность увидеть, что плохие вещи случаются со всеми, но, если люди верят в себя, они могут преодолеть препятствия. Сказки могут помочь детям противостоять реальным страхам и тревогам в воображаемой обстановке, поскольку дети еще не способны мыслить абстрактно, и этот отрыв от реального мира в царство фантазий уменьшает для них фактор страха.

Эмоциональная обработка. Поскольку персонажи сказок представляют и воплощают так много глубоких эмоций и чувств, которые испытывают дети, дошкольники лучше понимают их. Дети могут справиться с тяжелыми эмоциями, свободно проецируя свои собственные жестокие чувства на злых персонажей, а также обращаясь к главным героям, которые часто также являются детьми, демонстрирующими отвагу и одерживающими победу над злыми взрослыми.

Психологическая устойчивость. Сказки говорят с детьми по-своему на каждом этапе их развития. Дети инстинктивно понимают, что эти истории не соответствуют действительности и что они представляют собой внутренний конфликт, который способствует более устойчивой психике.

Критическое мышление. Дети учатся на ошибках персонажей сказочных произведений, что помогает им развивать навыки критического мышления. Сказки также моделируют поведение детей и создают контекст, в котором дети могут оценивать свои эмоции и принимать решения. Когда ребенок обдумывает ситуации, которые привели главного героя к егоключениям, он может решить, что сделал бы по-другому на месте персонажа. Съел бы он яблоко на месте Белоснежки? Ведь каждый ребенок знает, что нельзя брать конфеты у незнакомцев. Дети постепенно приходят к пониманию, что их решения могут повлиять на ситуацию, поэтому они всегда должны думать, прежде чем действовать.

Нравственное воспитание.

Отсутствие серого. Эти истории просты; они черно-белые; они противопоставляют добро злу и учат детей отличать правильное от неправильного (через подтекст) таким образом, чтобы их было чрезвычайно легко увидеть. Дети слышат эти сказки, узнают главного героя и хотя бы героем, а не злодеем.

Сказки в простой форме показывают мирские прописные истины о людях и окружающем их мире. Сказки и рассказы знакомят ребенка со смыслом существования, показывают ему цели, заранее поставленные человеком, учат правильному поведению и, более того, знакомят детей с нравственными нормами, вознаграждаемыми обществом. Поэтому изображение реального мира в сочетании с фантастическими явлениями в сказках побуждает ребенка к многим размышлениям и представлениям. Фантазирование, вдохновленное сказкой, дает дошкольникам возможность представить эффекты собственного творения, придумывая новые истории или трансформируя уже знакомые литературные произведения.

Благодаря сказке ребенок учится правильно составлять диалог, она оказывает влияние на связную, логическую речь, содействует развитию чувственной, яркой, привлекательной речи [1]. Читая сказки можно встретить поговорки, пословицы, которые помогают понять смысл. Поэтому ознакомление детей со сказками должно начинаться в самом младшем возрасте и рекомендуется продолжать до первых лет в школьной жизни [3].

Выводы. Детская литература помогает маленькому ребенку понять, что значит быть человеком, и помогает ему понять окружающий мир. Хотя в сказках есть некоторые нереалистичные темы, общий эффект положительный и предлагает фундаментальные элементы для развития детей. Сказки являются важной частью развития ребенка, особенно с точки зрения его сознания и нравственного развития. Таким образом, сказки предоставляют способ самовыражения в рамках текста и рассказа и помогают найти решение в непростых для детского ума ситуациях. Эти ситуации присущи эмоциональному и социальному развитию человека, которые могут представлять собой сложные проблемы или сдерживающие препятствия. Благодаря силе символизма и метафор, как традиционные сказки, так и произведения современной детской литературы широко используются в психотерапии детей с проблемами психического здоровья.

Литература:

1. Аббасова, Л.И. Особенности сказки как средства воспитания и обучения детей дошкольного возраста / Л.И. Аббасова, И.В. Зотова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – С. 4-6
2. Беттельхейм, Б. О пользе волшебства. Смысл и значение волшебных сказок / пер. с англ. Семёновой Е. – Издательство В.Ю. Секачев, 2019. – 464 с.
3. Миннуллина, Р.Ф. Роль сказки в воспитании и обучении детей дошкольного возраста / Р.Ф. Миннуллина, Г.Р. Хакимуллина // Дневник науки. – 2022. – № 4(64).
4. Пиаже, Жан. Избранные психологические труды / Жан Пиаже. – Москва: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.

Педагогика

УДК 378.113

кандидат психологических наук, доцент Бура Людмила Викторовна

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

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

кандидат экономических наук, доцент Селиванов Виктор Вениаминович

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

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

МЕХАНИЗМ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПРОЕКТАМИ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Специфика образовательной услуги отображается и в специфике соответствующего рынка, то есть в разрыве времени между получением образовательной услуги и оценкой результатов полученной услуги. Соответственно, для учреждения высшего образования (далее – УВО) результаты многих перемен, в том числе, открытие новых специальностей, специализаций, также проявляются через определенное время (например, после первого выпуска по новой программе). То есть, рынок может отреагировать на стратегические действия УВО после определенного периода времени. Эта реакция может проявиться, в первую очередь, в повышении интереса к УВО. В статье сформулирована авторами концепция проектно-ориентированного управления учреждениями высшего образования. Концепция проектно-ориентированного подхода к управлению образовательной деятельностью университета предполагает распространению проектного подхода на развитие и функционирование различных функциональных блоков заведения на базе введенного понятия «продуктовый портфель учреждения высшего образования». Такой метод позволяет четко идентифицировать совокупность проектов в рамках образовательной деятельности и преобразовать текущую деятельность в реализацию портфеля проектов. Определены основные виды проектов в рамках образовательной деятельности. Дана характеристика комплекса команд проектов в рамках образовательной деятельности.

Ключевые слова: образовательный проект, учреждение высшего образования, управление проектами и портфелями.

Annotation. The specificity of the educational service is also reflected in the specifics of the relevant market, that is, in the time gap between the receipt of the educational service and the evaluation of the results of the received service. Accordingly, for an institution of higher education (hereinafter referred to as HEI), the results of many changes, including the opening of new specialties, specializations, also appear after a certain time (for example, after the first graduation from a new program). That is, the market may react to the strategic actions of the HEI after a certain period of time. This reaction may manifest itself, first of all, in an increased interest in HEI. The authors formulated the concept of project-oriented management of higher education institutions in the article. The concept of a project-oriented approach to the management of the educational activities of the university involves the extension of the project approach to the development and operation of various functional blocks of the institution on the basis of the introduced concept of “product portfolio of a higher education institution”. This method allows you to clearly identify the set of projects within the framework of educational activities and transform current activities into the implementation of a portfolio of projects. The main types of projects within the framework of educational activities are determined. The characteristics of the complex of project teams within the framework of educational activities are given.

Key words: educational project, higher education institution, project and portfolio management.

Введение. Образовательные услуги, как и любой товар, реализуются на рынке, под которым понимается совокупность существующих и потенциальных покупателей, и продавцов товара. Рынок образовательных услуг представляет собой такой рынок, на котором взаимодействуют спрос на образовательные услуги со стороны основных хозяйствующих субъектов (отдельных потребителей, организаций, государства), и их предложение различными образовательными учреждениями.

Выделяют такие основные функции рынка образовательных услуг: обеспечение подготовки квалифицированных кадров, установление пропорций между подготовкой профессиональных кадров и их использованием на рынке труда, регулирование спроса и предложения на образовательные услуги, ценообразование на рынке образовательных услуг, формирование научно-технического образовательного потенциала общества, удовлетворение специфических потребностей людей в культурном саморазвитии [8]. Необходимо отметить, что кроме производителей и потребителей образовательных услуг к участникам рыночных отношений в этой сфере относится широкий круг посредников, включающие службы

занятости, органы лицензирования и аккредитации образовательных учреждений, ассоциации образовательных учреждений, специализированные образовательные центры. Все эти субъекты способствуют эффективному продвижению образовательных услуг на рынке и могут выполнять такие функции, как информирование, консультирование, участия в организации сбыта образовательных услуг и ресурсной поддержки образования [11].

Правомерно отметить, что возможно и снижение интересов потребителей образовательных услуг к университету [5]. Аналогично запоздалой реакции потребителей на действия УВО, с запозданием случится реакция университета на изменения внешней среды. Кроме того, если УВО предполагает перспективным открытие новой специальности или специализации, то необходимо время на подготовку соответствующих образовательных программ или прохождения процедуры аккредитации [4]. Таким образом, в отличие от большинства других рыночных услуг, на рынке образовательных услуг существуют временные разрывы между действием и результатом.

Экономическая и политическая ситуация в стране, нестабильность рынка труда определяют повышение интереса граждан Российской Федерации к повышению образования за границей.

Отсутствие необходимого уровня государственного финансирования обуславливает необходимость коммерциализации деятельности УВО. Таким образом, условия, в каких очутились российские УВО, являются сложными не только с точки зрения экономики, но и с позиций высокого уровня конкуренции как на уровне государства, так и на международном уровне.

В силу обозначенных причин отечественные УВО оказались перед необходимостью радикальных изменений в содержании образовательных программ, в организации учебного процесса, а также в подходе к управлению университетом. Сложившаяся ситуация обусловила использование УВО инструментов маркетинга, стратегического менеджмента и управления проектами с целью обеспечения конкурентоспособности университета в рамках российского и международного рынков образовательных услуг.

На сегодняшний день в большинстве отечественных УВО использование проектной методологии проявляется в перестройке управления от традиционных функциональных обязанностей на проектную команду и использование соответствующей матричной системы управления [1, 7, 13].

Для открытия новых специальностей и организации обучения по новым интегрированным образовательным программам формируются рабочие группы (по сути, это является прототипом команд соответствующих проектов).

Данный подход позволяет в сжатые сроки сконцентрировать в рамках команды необходимые человеческие ресурсы для реализации запланированных мероприятий.

Команды могут включать в себя преподавателей разных факультетов, представителей производства без формирования «стационарных» организационных структур. При этом, командный подход является гибким инструментом реализации мероприятий в рамках образовательной деятельности УВО.

Таким образом, понимание руководителями отечественных УВО необходимости использования «команды проекта» является, в определенной степени, первым значимым шагом в освоении университетами методологии управления проектами в образовательной деятельности [6].

Однако, кроме выше сказанного, имеющийся достаточно большой теоретический опыт – методология управления проектами и соответствующий инструментарий – не нашли еще своего применения в современных УВО.

Следует отметить, что современные тенденции развития зарубежных УВО проявляются в перенесении проектной активности в рамках научной деятельности на совершенно новый уровень, и допускают коммерческую интеграцию университетов, производства и бизнеса в технопарки.

Необходимо отметить, что при реализации проектно-ориентированного подхода возникает угроза «размывания» границ проектов и смешивания их с оперативной деятельностью [3]. Поэтому, актуальностью исследования является разработка механизма проектно-ориентированного управления учреждениями высшего образования в рамках предоставления образовательных услуг.

Изложение основного материала статьи. Основными образовательными центрами России являются Москва, Санкт-Петербург, Калининград, Казань, Владивосток, Новосибирск и др. К ним правомерно отнести и Симферополь с Крымским федеральным университетом. При этом, на часть университетов выпадает около 30% общей численности УВО. Выделенные регионы лидируют по общему количеству студентов. В реальной экономической ситуации при смене принципов функционирования УВО уменьшаются объемы государственного заказа.

Необходимо отметить, что ни проектная методология, ни инструментарий управления проектами не используются в практической деятельности большинства отечественных УВО (исключение составляет использование терминов «международный проект», «научный проект», но это только однозначные терминологии). Одной из причин того, что университеты практически не используют ни методологию, ни инструментарий управления проектами – отсутствие систематизированной системы знаний в виде упорядоченной теории, которая сегодня только фрагментарно формируется [4].

Кроме того, прежде всего, отсутствует как таковой объект управления – четко идентифицированный и структурированный проект, то есть отсутствует формализация реализованных проектов. Можно сказать, что на практике УВО используют «интуитивно-проектные» подходы к выполнению разных мероприятий без их четкой структуризации относительно к приемам и способам управления проектами [2]. Именно это является одним из значимых факторов, препятствующим достижению запланированных целей и неполучения желаемых результатов отечественными УВО при выполнении своей основной деятельности – образовательной, что обуславливает необходимость разобраться в данной проблеме. Сегодняшние УВО максимально приблизились к коммерческим организациям: университеты, академии, институты активно борются за признание на рынке образовательных услуг, открывают новые, востребованные рынком труда специальности, внедряют новые технологии обучения с целью повышения конкурентного статуса. Необходимость реализации УВО значительного количества мероприятий, которые обладают уникальностью, требует использования для их внедрения проектный подход. Поэтому отечественные университеты вынужденно втягиваются в процесс трансформации в проектно-ориентированные организации. Более того, с учетом специфика современных условий функционирования, которые характеризуются высоким уровнем турбулентности, УВО должны быть проектно-ориентированными организациями для того, чтобы более эффективно выживать в конкурентной среде, реализовывая проактивное управление [10].

Практически вся образовательная деятельность современных УВО становится персонализированной и «малосерийной», изменяются ориентиры в подготовке специалистов и осуществляется переход на компетентное образование, которое предусматривает, в том числе, индивидуализацию образования, что также обуславливает изменение организации образования и переориентацию методических подходов при оказании образовательных услуг [14].

Образовательная деятельность является основной – производственной деятельностью УВО, которая также может быть представлена в виде проектов. Концептуальная модель проектно-ориентированного УВО предусматривает максимально

возможный охват проектной методологией разных направлений деятельности сферы высшего образования.

Для проектно-ориентированного УВО, как и для любого предприятия (организации), не только развитие обеспечивается с помощью проектов, но и текущая деятельность также может быть представлена в виде проектов.

Следует отметить, что основной целью развития УВО является повышение конкурентоспособности. Декомпозиция этой цели позволяет сформировать иерархию целей. Каждой цели может отвечать как один из реализованных проектов развития, так и несколько. Аналогично и для проектного представления проектной деятельности УВО: основной целью функционирования является как обеспечение эффективности по каждому из направлений деятельности, так и в целом по университету в зависимости от стратегии развития.

Поэтому декомпозиция основной стратегической цели обуславливает состав портфеля проектов, связанных с развитием УВО. В свою очередь, цели функционирования подчиняются стратегическим целям [12]. Следует отметить, что данное высказывание иллюстрирует тот факт, что несколько проектов могут быть направлены на достижение одной цели (например, достижение оснащения лабораторий в соответствии с современными требованиями или модернизация компьютерной техники и программного обеспечения).

Таким образом, для проектно-ориентированного УВО характерно следующее: управление осуществляется через проекты; интегрированным объектом управления является портфель проектов; достижение стратегических целей осуществляется через последовательную реализацию проектов, мультипроектов, программ; использование технологий и инструментария управления проектами в процессах подготовки и реализации проектов; использование проектной или метрической организационной структуры; команды проектов являются основной организационной единицей, которая несет ответственность за конечный результат; смена четких разграничений между подразделениями – сотрудники входят в состав команд разных проектов; менеджер проекта, независимо от его статуса в УВО рассматривается как основной субъект ответственности за результаты проекта; члены команды, независимо от их статуса в УВО наделяются полномочиями, необходимыми для реализации своих функций и решения задач в рамках проекта; зависимость вознаграждения от полученных результатов является основной мотивацией. Внедрение проектного подхода позволяет использовать методическую, инструментальную и технологическую базу проектного менеджмента, которая направлена на повышение эффективности процессов управления. Переориентация на командную работу позволяет привлекать на партнерских отношениях представителей производства, бизнеса, местной и региональной власти; дает возможность принимать участие в командах проектов специалистов, которые владеют необходимыми компетенциями, несмотря на то, что это не входит в круг их непосредственных функциональных обязанностей[9]. Такое объединение в командах обеспечивает лучшие результаты по сравнению с существующими подходами к организации функционирования УВО.

Выделение проекта как объекта управления обуславливает четкое выделение областей контроля и ответственности, повышает гибкость и ответственность в распределении ответственности и заданий. Проектный подход к образовательным услугам формирует индивидуализацию образования, что влияет на привлекательность УВО, так как дает возможность обучающимся сформировать свой образовательный проект с учетом личных приоритетов и требований ранга труда. Кроме того, проект, как способ реализации образовательных услуг, формирует четкую ориентацию на результаты, в отличие от традиционного подхода, который предусматривает получение полного набора знаний, умений и навыков. При проектном подходе знания, умения и навыки формируют определенную ценность образовательного проекта, четкая идентификация которой может служить в качестве контроля успешности реализации проекта. Все вышесказанное влияет на качество образовательных услуг, эффективность менеджмента и востребованность (имидж) УВО, что в целом означает повышение конкурентоспособности университета.

В уровне качества образовательной деятельности предлагается рассматривать непосредственно обучение по образовательным специальностям, предполагая, что проекты, которые будут рассматриваться в дальнейшем, могут быть дополнены, например, проектами, связанными с дистанционным образованием, повышением квалификации, подготовкой специалистов совместно с зарубежными партнерами. Таким образом, в рамках специализации формируется портфель как минимум из трех обозначенных категорий проектов, которые могут быть дополнены, например, проектами, связанными с обучением студентов по совместным с зарубежными партнерами образовательным программам. Нетрудно заметить, что портфель проектов в рамках специальности может быть достаточно объемным. Так как вариативная часть в рамках каждой образовательной программы формирует специфичный проект, то можно утверждать, что P_i – число таких проектов в рамках портфеля, соответствующего i -той специальности (1):

$$P = \sum_{j=1}^{L_i} n_{ij}$$

Где: L_i – количество образовательных программ в рамках i -той специальности;

n_{ij} – число студентов, которые обучаются по j -ой образовательной программе в рамках i -ой специализации.

Следовательно, каждое сочетание «специальность – специализация (образовательная программа) – образовательный уровень – форма обучения» является образовательным продуктом УВО. Набор таких продуктов формирует продуктовый портфель. Каждый образовательный продукт является товаром, который реализуется на рынке образовательных услуг. Набор товаров и формирует «товарный портфель».

Выбирая образовательный продукт, субъект руководствуется собственными предпочтениями и интересами, а также спросом на рынке труда, на котором предлагаются специфичные товары – определенные наборы компетенций, знаний, умений и навыков. Таким образом, каждый образовательный продукт рождает набор соответствующих проектов, реализация которых формирует продукты образовательных проектов.

Выводы. Реализация проектно-ориентированного подхода в управлении УВО означает необходимость формирования команды по каждому проекту. Таким образом, в каждый момент времени в рамках УВО имеет место функционирование значительного количества команд проектов. Необходимо отметить, что некоторые команды проектов включают в свой состав исключительно сотрудников и руководство УВО, некоторые команды имеют в своем составе представителей других организаций (например, как это характерно для международных проектов, связанных с прохождением практики обучающимися на предприятиях).

Проектный подход позволяет делегировать часть управленческих процедур субъектам, которые являются частью внешней среды по отношению к УВО, а также уменьшить управленческую нагрузку на высший менеджмент университета. Охват проектной методологией образовательной деятельности УВО является дальнейшим развитием идеи использования

проектно-ориентированного подхода по управлению университетами, которая раньше, в основном, использовалась для развития УВО и коммерциализации их научной деятельности. Таким образом, проекты должны быть неотъемлемой частью современных УВО в разных аспектах.

Литература:

1. Гавриков, А.Л. Стратегическое управление университетом как потребность нового времени / А.Л. Гавриков // Педагогическое образование и наука. – 2014. – №4. – С. 30-35
2. Гавриков, А.Л. Образование взрослых в XXI веке: Новая роль университетов в его развитии / А.Л. Гавриков, Н.П. Литвинова. – М.: Наука, 2011. – 170 с.
3. Гончарова, Н.А. Проектный подход к понятию «образовательная услуга» / Н.А. Гончарова, М.П. Логинов // Вестник Гуманитарного университета. – 2014. – № 4 (7). – С. 112-115
4. Домрачева, С.А. Обучение преподавателей вуза проектно-ориентированному подходу как одно из условий развития современного вуза / С.А. Домрачева // Вестник Марийского государственного университета. – 2017. – № 3 (27). – С. 20-24
5. Каширцева, А.Ю. Упреждающее управление экономическими системами на основе имитационного моделирования / А.Ю. Каширцева, В.А. Дудко // Вестник БУПК. – 2019. – Вып. 4. – С. 143-150
6. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта: монография / М.В. Кларин. – М.: Луч, 2018. – 640 с.
7. Кононенко, И.В. Оптимизация содержания проекта по критериям прибыль, время, стоимость, качество, риски / И.В. Кононенко // Восточно-Европейский журнал передовых технологий. – 2012. – № 1/10(55). – С. 13-15
8. Логинов, О.В. Проектно-ориентированное управление образовательной деятельностью ВУЗов: дис... канд. тех. наук. 05.13.22 / О.В. Логинов, Одесса, 2016. – 186 с.
9. Романова, И.Б. Образовательные проекты в вузе / И.Б. Романова // Интеграция образования. – 2013. – № 1. – С. 43-47
10. Свечкарев, В.П. Технология проактивного противодействия экстремизму / В.П. Свечкарев // Инженерный вестник Дона. – 2014. – №4. – С. 63-67
11. Селезнев, В.А. Проектно-ориентированная система повышения квалификации педагогов / В.А. Селезнев // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. – № 3 (36). – С. 51-59
12. Филимонова, Н.М. Проактивное управление инвестиционно-инновационными проектами как механизм повышения конкурентоспособности региона / Н.М. Филимонова, С.М. Башарина, Е.С. Никишина // Экономика и управление. – 2019. – №4 (20). – С. 49-54
13. Чечель, И.Д. Проектная деятельность как способ организации семиотического образовательного пространства: электронный учебник / И.Д. Чечель, И.Д. Грабарь, Л.И. Монахова. – [электронный ресурс]. – URL: <http://bg-prestige.narod.ru/proekt/>
14. Bushuev, S. Information technologies for project management competences development on the basis of global trends / S. Bushuev, B. Kozur // Information technology and learning tools. – Vol. 68. – №6. – 2018. – P. 218-234

Педагогика

УДК 378.2

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

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

аспирант **Вэй Мьяомяо**

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

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ

Аннотация. Статья посвящена анализу особенностей формирования индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателей вузов. Описывается значимость деятельности преподавателя вуза в современных условиях. Перечислены педагогические функции, влияющие на индивидуальный стиль преподавателя. Дано определение понятию «индивидуальный стиль педагогической деятельности». Представлена модель индивидуального стиля педагогической деятельности с точки зрения функционального подхода. Выделены основные периоды профессионального становления преподавателя вуза. Подробно раскрыт период адаптации начинающих преподавателей вузов. Приведены особенности и содержание процесса адаптации начинающих педагогов. Даны составляющие успешной адаптации начинающего преподавателя вуза. Уделено особое внимание саморегуляции, как важному аспекту индивидуального стиля педагогической деятельности.

Ключевые слова: адаптация, индивидуальный стиль, педагогическая деятельность, профессиональная зрелость, преподаватель вуза, развитие, формирование.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the features of the formation of the individual style of pedagogical activity of university teachers. The significance of the activity of a university teacher in modern conditions is described. The pedagogical functions that influence the individual style of the teacher are listed. The definition of the concept "individual style of pedagogical activity" is given. The model of the individual style of pedagogical activity is presented from the point of view of the functional approach. The main periods of professional development of a university teacher are highlighted. The period of adaptation of novice university teachers is disclosed in detail. The features and content of the process of adaptation of novice teachers are given. The components of successful adaptation of a novice university teacher are given. Special attention is paid to self-regulation as an important aspect of the individual style of pedagogical activity.

Key words: adaptation, individual style, pedagogical activity, professional maturity, university teacher, development, formation.

Введение. Современный процесс образования в вузах сопровождается множеством вызовов: быстрое развитие науки и технологии, изменение потребностей общества, интенсивная глобализация и т.д. В данном контексте роль преподавателя значительно усложнилась. Если ранее основной задачей вузовского обучения была передача знаний, то сегодня одной из ключевых целей преподавателя вуза является создание условий для формирования у студентов критического мышления, гибкости в принятии решений, готовности к непрерывному образованию. Данный процесс подразумевает не столько

передачу информации, сколько создание уникального педагогического пространства, в котором каждый студент сможет реализовать свой потенциал. Для этого каждому преподавателю необходимо формировать индивидуальный стиль, позволяющий быстро и эффективно достичь поставленных образовательных целей.

Актуальность темы обусловлена тем, что в условиях современного образовательного процесса преподаватели вузов остро ощущают необходимость разработки и использования собственных методик и подходов, отличающихся от традиционных. Определение своего уникального стиля педагогической деятельности может стать ключом к более эффективной работе с современными студентами, позволяя максимально реализовать образовательный и творческий потенциал.

В методической литературе накоплен значительный опыт анализа исследований индивидуального стиля деятельности в общем и педагогического, в частности. Индивидуальный стиль деятельности рассматривался с точки зрения интегративного (Е.А. Климов, Т.М. Хрусталева и др.), деятельностного (Л.А. Вяткина, В.С. Мерлин, Е.А. Климов и др.), дифференциально-психофизиологического (Н.В. Блохина, Н.И. Петрова и др.), личностно-ориентированного (Дж. Келли, М.Н. Берулава, Н.И. Чуприкова и др.) подходов. При этом представители каждого из подходов отмечали значимость функций педагогической деятельности в процессе становления преподавателя вуза [1, 3].

Изложение основного материала статьи. К педагогическим функциям, влияющим на индивидуальный стиль преподавателя, относятся: конструктивная; организационная; коммуникативная; гностическая. В соответствии с вышесказанным, определим индивидуальный стиль педагогической деятельности (ИСПД) как способность субъекта выполнять функционал, требуемый в сфере педагогической деятельности (рис.1). Схематично представим модель ИСПД с точки зрения функционального подхода.

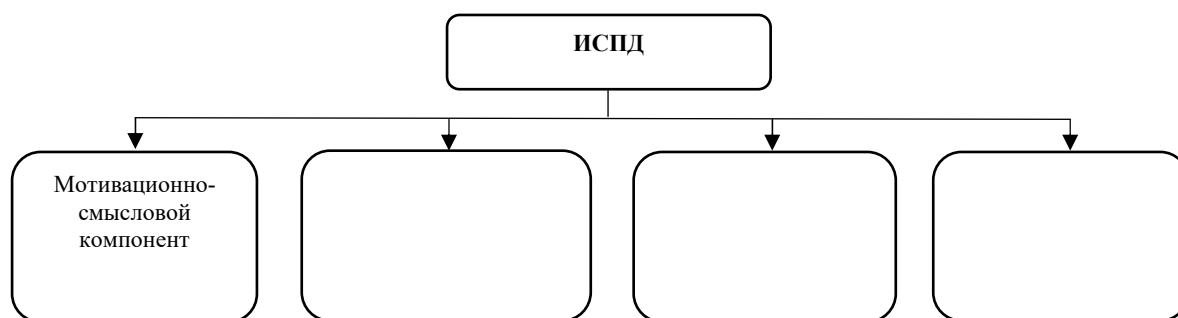


Рисунок 1. Модель ИСПД с точки зрения функционального подхода

Как отмечает Л.Н. Макарова, под ИСПД также многими специалистами понимается «интегральная динамическая характеристика личности, которая является открытой и саморегулируемой системой взаимосвязанных действий субъекта, характеризующая особенности взаимодействия преподавателя и студентов в процессе педагогической деятельности» [3, С. 17].

Такая характеристика развивается у педагога вуза поэтапно и зависит во многом от личностных качеств, психологической структуры личности, а также тех способов и приемов, которые выбирает преподаватель с целью успешного выполнения функций педагогической деятельности.

Процесс становления преподавателя вуза проходит поэтапно и является важным показателем его успешности. Одним из ключевых достижений является приобретение высокого уровня педагогического мастерства, развитие педагогической культуры, профессиональных качеств, которые формируют индивидуальный стиль профессиональной деятельности у конкретного педагога. Данные приобретения позволяют преподавателю принимать обоснованные и целесообразные решения в своей деятельности и эффективно взаимодействовать со студентами и коллегами. Кроме того, совокупность названных достижений способствует постоянному самосовершенствованию и адаптации к изменяющимся требованиям и вызовам современной педагогической практики.

Выделим основные периоды профессионального становления преподавателя вуза:

- адаптация;
- развитие;
- профессиональная зрелость.

Один из важнейших периодов профессионального становления начинающего преподавателя является адаптация, которая представляет собой процесс приспособления и интеграции в образовательную и профессиональную среду высшей школы.

Адаптация начинающих преподавателей вузов – это период, в течение которого молодой преподаватель привыкает к новой профессиональной роли, осваивает важные аспекты педагогической деятельности, включается в учебное и научное сообщество вуза. Адаптационный период может занимать от нескольких месяцев до нескольких лет и включает в себя несколько этапов.

1. Ориентационный (ознакомительный) этап. Изучение основ внутреннего регламента и корпоративной культуры вуза. Знакомство с коллегами, студентами, администрацией. Освоение базовых технологий и методик преподавания, используемых в вузе.

2. Этап активного освоения (деятельностной активности). Разработка учебных программ и методических материалов. Участие в учебной, научной и внеучебной деятельности вуза, совершенствование педагогических навыков через взаимодействие со студентами и коллегами, прохождение педагогической стажировки, курсов повышения квалификации.

3. Этап стабилизации (устойчивости). Укрепление позиции в научном сообществе, планирование долгосрочной карьеры в академической сфере.

4. Рефлексивный этап (интроспективный). Анализ достигнутых успехов и проблем в профессиональной деятельности, поиск путей дальнейшего профессионального и личностного роста [2].

Ключевые особенности данного этапа и их содержание отражены в таблице 1.

Особенности и содержание процесса адаптации начинающих педагогов вуза

Особенности	Описание
Профессиональная компетентность	развитие дополнительных педагогических навыков, таких как планирование учебного процесса, оценка знаний студентов, организация интерактивных занятий и др.
Владение педагогическими технологиями	освоение разнообразных методов обучения, подходов к мотивации студентов, техник работы с различными типами личностей и стилей обучения.
Взаимодействие с коллегами	умение взаимодействовать с коллегами, делиться опытом, участвовать в обсуждении методических вопросов, а также внедрять передовые практики в свою работу.
Научно-исследовательская деятельность	овладение навыками научно-исследовательской деятельности, написание научных статей, участие в конференциях, привлечение грантов и т.д.
Профессиональная идентичность	понимание своей роли в образовательном процессе, определение своих профессиональных ценностей и убеждений.
Профессиональная идентичность	овладение инструментами электронного обучения, использование онлайн-платформ, создание видеолекций и других цифровых ресурсов.
Профессиональное развитие	стремление к постоянному совершенствованию своих навыков, изучению новых методик, участию в тренингах и семинарах.

Для успешной адаптации начинающего преподавателя вуза важны: поддержка со стороны опытных коллег и администрации вуза; регулярная обратная связь и самоанализ своей деятельности; открытость новым методам и технологиям преподавания; желание развиваться и учиться на своих ошибках [2].

В целом, этап адаптации преподавателей вузов – это комплексный процесс, который включает как технические и педагогические аспекты, так и формирование профессиональной идентичности, а также интеграцию в образовательное сообщество.

Как отмечает Е.Ю. Морозова, на этапе профессионального становления преподавателя вуза происходит наиболее активное формирование ИСПД. Целью этапа развития является стремление к постоянному совершенствованию профессиональных компетенций начинающего преподавателя [4].

Этап профессиональной зрелости у начинающих педагогов вузов представляет собой ключевой этап их становления, когда они приобретают глубокие знания, навыки и компетенции, необходимые для успешного преподавания и научной работы на университетском уровне. Данный этап характеризуется рядом особенностей, которые способствуют формированию высококвалифицированных кадров вуза.

ИСПД на этапе профессиональной зрелости считается уже практически сформированным, однако у преподавателя появляется возможность развить разные аспекты своего индивидуального стиля преподавания за счет повышения методической компетентности, способности к наставничеству и руководству, а также активного взаимодействия с коллегами, учеными из других университетов.

Выводы. Таким образом, ИСПД преподавателя вуза выступает в качестве интегральной модели, учитывающей взаимосвязь различных факторов, таких как педагогические методы, подходы и стили, личностные особенности преподавателя, а также особенности и потребности студентов. Она представляет собой динамическую систему, способную к изменениям и приспособлению в соответствии с развивающимися требованиями и контекстом образовательной среды [1, 5].

Важным аспектом ИСПД является саморегуляция, то есть способность преподавателя осознанно контролировать и направлять свою деятельность, адаптироваться к изменчивым обстоятельствам и эффективно реагировать на потребности и особенности каждого студента. Эта способность преподавателя к саморегуляции позволяет ему поддерживать гармоничное и продуктивное взаимодействие со студентами.

Литература:

1. Кожина, М.Н. Формирование индивидуального стиля преподавания учителя вуза / М.Н. Кожина, Т.В. Колосова // Вестник Балтийского федерального университета имени И. Канта. – 2016. – №23. – С. 110-113
2. Колесникова, О.А. Формирование педагогического стиля преподавателя вуза в условиях современного образования / О.А. Колесникова // Инновационные технологии в образовании. – 2019. – №2(38). – С. 150-155
3. Макарова, Л.Н. Индивидуальный стиль педагогической деятельности и мышление преподавателя вуза: вопрос соотношения / Л.Н. Макарова // Гаудеамус. – 2014. – №1 (23). – С. 15-21
4. Морозова, Е.Ю. Формирование стиля педагогической деятельности преподавателя вуза в условиях инновационного образования / Е.Ю. Морозова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Педагогика – 2018. – № (2). – С. 83-92
5. Пахомова, Е.В. Формирование индивидуального стиля преподавания учителя высшей школы в контексте профессионального развития / Е.В. Пахомова // Вестник Казанского технологического университета. – 2015. – 22(15). – С. 231-235

УДК 378.14.014.13

кандидат филологических наук, доцент Вагнер Кира Рустемовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);

кандидат филологических наук, доцент Туганова Светлана Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Дмитриева Елена Викторовна

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

КУРС ESP – КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ, НАПРАВЛЕННЫЙ НА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАВЫКОВ ВЛАДЕНИЯ АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ

Аннотация. Английский язык имеет статус глобального языка, и в настоящее время он является «обязательным инструментом» и для того, чтобы быть успешным в любой области знаний, необходимо знать язык, на котором говорят и/или который известен во всем мире. Предмет иностранный язык в высших учебных заведениях должен быть разработан с учетом потребностей студентов, анализируя их уровень владения английским языком и учебные дисциплины. В этом исследовании рассматриваются проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты во время сложного процесса преподавания и изучения английского языка. В ходе исследования были использованы три различных оценочных инструмента исследования, в частности, количественная анкета для студентов и преподавателей ESP, качественная анкета (интервью) для преподавателей ESP, которые в настоящее время преподают специальные курсы английского языка в университете. Согласно полученным результатам, содержание курса напрямую влияет на убеждения, мотивацию и интересы студентов. Следовательно, курсы ESP должны быть разработаны с учетом конкретных языковых и профессиональных потребностей студентов по каждой дисциплине во время обучения в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: студенты, курс ESP, анализ потребностей, языковые навыки, компетентность, важность навыков межкультурного общения.

Annotation. English has the status of a global language and nowadays, it is «a must tool». In order to be successful in any field of study you need to know the language that is spoken or known worldwide, therefore, English should be included in any fields of study or disciplines. Teaching English courses in higher education should be designed based on students' needs by analyzing their level of English and study disciplines. Even though, ESP looks as an «easy peasy» issue, in this study has been involved the challenges that ESP teachers and students come across during the complexity of teaching and learning process. The study has been carried out using three different evaluative research instruments, concretely, has been included a quantitative questionnaire with students and ESP teachers, a qualitative questionnaire (interview) with ESP teachers, currently teaching English specific courses at the university. Based on the findings, the course content affects directly beliefs, motivation and interests of the students. Hence, ESP courses should be designed based on students' specific language and professional needs in each discipline, while studying at Higher Educational Institutions.

Key words: ESP course, needs analysis, language skills, competence, the importance of intercultural abilities.

Введение. Термин «английский для специальных целей» (ESP) впервые появился в 1950-х годах, что совпало с развитием науки и техники [3]. В некоторых случаях возникают споры о том, кто должен преподавать ESP – преподаватель английского языка или специалист по предмету. Педагоги, разработчики курсов и материалов, сотрудники, исследователи и эксперты – вот пять важных видов деятельности, определенных в [4] для практиков ESP. Согласно определению, ESP – это предмет, который обычно создается для продвинутого уровня владения языком [4]. Согласно Т. Хатчинсону и А. Уотерсу, «в теоретическом плане ничего, в практическом – многое» [2], подразумевается, что преподаватель ESP – педагог, сотрудничающий или обладающий профессиональными знаниями в определенной области.

Актуальность установок обучающихся на обучение была подчеркнута психологией образования. В образовательной психологии новые идеи были направлены на то, чтобы обратить внимание на обучающихся и выявить различия между ними. Потребности у обучающихся разные и оказывают большое влияние на желание учиться [1]. Результатом последних открытий в области психологии образования и важнейшим требованием к английскому языку удовлетворяют потребности конкретных обучающихся стало повышение роли ESP в преподавании английского языка как второго языка (ESL). Л. Фиорито [9] настаивает на том, что вместо изолированного использования английского языка на занятиях по ESP, следует работать с аутентичной и неадаптированной литературой профессиональной направленности [9], что поможет обучающимся овладеть навыками использования специального языка в конкретной ситуации общения.

Овладение иностранным языком – это процесс, продолжающийся всю жизнь, студенты изучают новую лексику и на родном языке. В результате студентам может понадобиться методика изучения профессиональной лексики на родном языке, чтобы выучить английскую лексику, относящуюся к их области обучения [1]. Учитывая, что «любое обучение преследует определенные цели», нередко возникает утверждение, что «термин «английский для специальных целей» вводит в заблуждение» [13]. ESP имеет три области применения [10]:

1. «ESP – это подраздел английского языка, который необходим для выполнения определенных задач в соответствии с конкретными целями.

2. ESP – это направление языкового образования, которое изучает и преподает отдельные разделы английского языка, чтобы помочь обучающимся успешно выполнять специальные задания для конкретных целей.

3. ESP – это направление, способствующее популяризации профессии ESP и ее работы с дискурсами ESP».

Курс ESP позволяет улучшить языковые навыки, подготовить к работе с экспертами в определенной сфере. Следует обратить внимание, что лингвистические способности имеют решающее значение [5]. Чтение неадаптированной научной литературы, реферирование статей, написание эссе, прослушивание лекций и другие виды учебной деятельности являются самостоятельными разделами курса академического английского, тогда как в рамках курса ESP предметное содержание интегрировано в процесс обучения английскому языку [11].

Также необходим анализ целевой аудитории о значимости курса [6]: цель изучения, темы обсуждения, язык преподавания, сфера применения. Необходимо, чтобы в программу каждого курса входил оценочный компонент по предметам, а также различные виды учебной деятельности, включая групповую и проектную работу. Оценка курса ESP классифицируется как текущая или итоговая. Преподавателям ESP в большей степени важна текущая и итоговая оценка [4], которая может быть качественной и количественной.

К. Бригуглио [7] исследует использование английского языка в международных коммерческих сферах в многонациональных организациях. Результаты данного исследования помогли определить способности к английскому языку и межкультурной коммуникации для успешной работы в многонациональной среде. Результаты исследования свидетельствуют о важности наличия способностей к межкультурной коммуникации.

Изложение основного материала статьи. Поскольку «английский для специальных целей» (ESP) является неизбежной тенденцией и теперь стала важным элементом в высшем образовании, очень важно рассмотреть актуальные вопросы и решить проблемы, возникающие при изучении ESP.

Г. Маздаясна и М.Х. Тахрирян [13] провели исследование с участием иранских студентов сестринского и акушерского дела. Полученные результаты свидетельствуют о том, что студентам необходимо улучшить знание английского языка, поскольку им необходимо изучать предметы, используя как персидские, так и английские источники.

Д. Цивилькене, Д. Дарашкайте, Р. Лаурушкене и С. Тороповене [8] в ходе исследования изучали роль текстовых упражнений в преподавании ESP. Текстовые упражнения для студентов ESP используются по трем основным причинам:

1. Текстовые упражнения помогают студентам легче и чаще использовать языковые структуры, а также адаптировать их применение к различным обстоятельствам.

2. Текстовые упражнения дают возможность участвовать в беседах и высказывать свое мнение по определенным темам специальных дисциплин.

3. Текстовые упражнения развивают способность правильно применять изученный язык в различных обстоятельствах.

Исследователь Самсудин Сукарисманти [15] провел в Индонезии исследование с целью выяснить:

1. Трудности, с которыми сталкиваются студенты в освоении английского языка.

2. Основные навыки и материалы, которые считаются необходимыми для студентов в освоении английского языка, связанного с юридической тематикой.

Согласно полученным результатам, большинство студентов считает, что говорение и аудирование являются наиболее сложными навыками среди остальных четырех языковых навыков.

Авторы предложили студентам: 1) развивать способности к говорению и аудированию, особенно в отношении своей специальности; 2) учить английские терминологические лексические единицы.

При этом курсы ESP отличаются от курсов общего английского языка по многим аспектам. Одним из основных вопросов является то, все ли студенты имеют одинаковые потребности и интересы в изучении английского языка для решения своих конкретных запросов, следовательно, необходимо проанализировать и оценить ситуацию, чтобы разработать такие модели курсов [14].

Методика грамматического перевода, в частности, чрезмерный перевод специальных профессиональных учебников и материалов, таких как профессиональные тексты по бизнесу или праву, не может быть подходящим методом обучения.

Принимая во внимание, что английский язык – это практический курс, основанный на множестве взаимосвязанных упражнений и видов деятельности, студенты не могут овладеть профессиональным английским только путем перевода текстов [7]. Исследование ситуации с ESP в университете показало, что в основном содержание курсов ESP ориентировано на грамматику и базируется на различных специфических взаимосвязанных вопросах, в частности, включая методику перевода профессиональных текстов. Следовательно, занятия по ESP больше ориентированы на перевод текста и изучение специфической лексики, либо на методики, выбранные по доступности и целесообразности преподавателей.

Согласно результатам интервью, несмотря на имеющиеся различия в ответах, все респонденты положительно относятся к преподаванию курса ESP на факультете. По утверждению преподавателей он будет способствовать эффективному изучению студентами профессиональной лексики и усвоению материала по специальности, что, в свою очередь, позволит им получить достойную работу и лучше общаться на английском языке на профессиональные темы.

Преподаватели ESP оказываются в ситуации, когда от них ждут спецкурса, который точно соответствует потребностям группы учащихся, но при этом они должны сделать это без подготовки или с очень ограниченным временем. Учитывая, что обучение проходит в постоянном режиме, изменения неизбежны. Таким образом, преподаватели должны постоянно участвовать в учебных программах, взаимодействуя и сотрудничая друг с другом.

Выводы. В целом, система образования претерпевает значительные изменения. Исследование проблематики преподавания курсов ESP в системе высшего образования и их роли в общей системе образования стало одним из главных интересов, поскольку все больше и больше людей, не являющихся носителями английского языка, используют его как средство общения в своей рабочей среде. По результатам исследования выяснилось, что отношение участников к использованию английского языка варьируется в зависимости от области обучения. Курс ESP является логичным продолжением курса общего английского языка. Студенты и преподаватели рассматривают курс ESP как фактор, способствующий становлению профессиональных навыков и перспектив для карьерного роста. Учитывая, что у студентов, обучающихся в одной группе, могут быть разные уровни владения английским языком, представляется целесообразным реализовывать данный курс в 3 семестре, после прохождения общего курса «Иностранный язык». Рекомендуется более интенсивный режим занятий, а также активное использование аутентичных учебных ресурсов.

Полученные результаты показали, что в настоящее время профиль курса ESP, процесс обучения и преподавания в университете сталкивается со многими проблемами, которые требуют дальнейшего развития. В ходе исследования было выявлено, что одним из обстоятельств, препятствующих эффективному осуществлению профессиональной коммуникации на английском языке, является специальная терминология. В связи с этим преподаватель курса ESP должен уделять особое внимание формированию и расширению активного словарного запаса учащихся, используя в образовательном процессе современные методики изучения специальной лексики. Тщательно разработанный и грамотно реализованный курс ESP не только способствует формированию необходимых языковых навыков, но и стимулирует познавательную активность студентов и повышает мотивацию к изучению иностранного языка и дисциплин профессионального цикла в целом.

Особенное внимание следует уделить включению навыков и инноваций 21 века в учебную программу ESP. В целом, исследование показало, что при разработке курса ESP, соответственно, применению инноваций в учебных планах ESP университеты уделяют недостаточное внимание. Студенты демонстрируют живой интерес к прохождению курса ESP – как к важному компоненту обучения, направленного на совершенствование навыков владения английским языком в профессиональной сфере.

Литература:

1. Асташова, Г.В. Интеграционные процессы в иноязычной профессиональной подготовке успешного специалиста / Г.В. Асташова, Н.В. Дерина, Т.А. Савинова, Т.Ю. Заваина // Вестник ЮУрГГПУ. – 2018. – № 2. – С. 9-20. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsionnye-protsessy-v-inoazychnoy-professionalnoy-podgotovke-uspeshnogo-spetsialista> (дата обращения: 23.02.2023)

2. Борисова, П.В. Принципы разработки учебного пособия по английскому языку для специальных целей в

техническом вузе / П.В. Борисова // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2017. – № 20. – С. 80-93. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-razrabotki-uchebnogo-posobiya-po-angliyskomu-yazyku-dlya-spetsialnyh-tseley-v-tehnicheskoy-vuzye> (дата обращения: 23.02.2023)

3. Година, Д.Х. Английский для специальных целей как мотивационный стимул овладения знаниями студентами неязыкового вуза / Д.Х. Година, Г.П. Яковлева, И.И. Ярославская // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – № 2 (25). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/angliyskiy-dlya-spetsialnyh-tseley-kak-motivatsionnyy-stimul-ovladieniya-znaniyami-studentami-neyazykovogo-vuza> (дата обращения: 23.02.2023)

4. Нурутдинова, А.Р. Конкурентоспособность образовательного учреждения: на примере дополнительного профессионального образования / А.Р. Нурутдинова, Е.В. Дмитриева // Инновационная наука. – 2017. – №3-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konkurentosposobnost-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya-na-primere-dopolnitelnogo-professional'nogo-obrazovaniya> (дата обращения: 23.02.2023)

5. Рожков, М.А. Опыт реализации и особенности проектирования курса ESP на примере вуза / М.А. Рожков // Филологические науки // Вопросы теории и практики. – 2019. – № 6. – С. 261-265. – RL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-realizatsii-i-osobennosti-proektirovaniya-kursa-esp-na-primere-vuza> (дата обращения: 23.02.2023)

6. Blagoveshchenskaya, A.A. The integration of digital educational resources in translation classes at university. INTED2022 Proceedings: 16th annual International Technology / A.A. Blagoveshchenskaya, I.N. Ainoutdinova, A.R. Nurutdinova, E.V. Dmitrieva // Education and Development Conference. – Valencia, Spain. – 2022. – P. 7358-7363

7. Briguglio, C. The use of English as a global language in multinational settings and the implications for business education / C. Briguglio. – PhD thesis. – University of WA, Perth, Western Australia, 2005.

8. Civiļkiēnē, D. The role of text-based activities in teaching ESP students, available / D. Civiļkiēnē, D. Daraškaitē, R. Lauruškiēnē, S. Toropoviēnē. – http://dukonference.lv/raksti_pdf/Civilkienes

9. Fiorito, L. Teaching English for specific purposes (ESP). Available / L. Fiorito. – <http://www.usingenglish.com/teachers/articles/teaching-english-for-specific-purposes-esp.html>

10. Hadri, Sh. The need of ESP courses at university level: A study conducted at the Department of Business Administration / Sh. Hadri. – SEEU. Unpublished MA thesis. South East European University. – Macedonia, 2010.

11. Jurkovic, V. Vocabulary learning strategies in an ESP context / V. Jurkovic // Scripta Manent Journal. – 2006. – № 2(1). – P. 23-32

12. Lightbown, N. Spada, how languages are learned / N. Lightbown. – United Kingdom: Oxford University Press, 1999.

13. Mazdayasna, G. Developing a profile of the ESP needs of Iranian students: The case of students of nursing and midwifery / G. Mazdayasna, M.H. Tahririan // Journal of English for Academic Purposes. – 2008. – № 7(4). – P. 277-289

14. Nurutdinova, A.R. Linguistic and didactic aspects of the linguistic consciousness formation in teaching foreign languages: grammar skills formation / A.R. Nurutdinova, O.V. Shelestova, I. Vasallo, Baez. – Published Feb, 2021.

15. Samsudin, Sukarismanti. A need analysis in learning English for law faculty students at IISBUD Samawa Rea / Sukarismanti Samsudin // Jurnal Pendidikan, Bahasa, Sastra, dan Budaya. – 2020. – № 07(1). – P. 840-848

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры иностранных языков Васильева Алсу Айзатовна
ФГБОУ ВО Государственный аграрный университет Северного Зауралья (г. Тюмень)

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена проблематике использования аутентичного материала в результате применения метода смешанного обучения «перевернутый класс» в неязыковом вузе. В современном обществе владение хотя бы одним иностранным языком является важнейшей составляющей профессионализма высококвалифицированного специалиста, поэтому для преподавателя иностранного языка очень важно уметь сочетать в своей деятельности обучающий материал и современные методы работы. Целью данного исследования является определение важности и особенности применения аутентичного материала при изучении иностранного языка по методу «перевернутый класс» в неязыковом вузе. Задачи исследования: рассмотреть основные положения метода «перевернутый класс» на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе; анализ особенностей выбора учебного материала в рамках вышеуказанного метода. Методы исследования: анализ, описание, интерпретация и обобщение, наблюдение, анкетирование, тестирование.

Ключевые слова: иностранный язык, смешанное обучение, метод «перевернутый класс, преподаватель, занятие.

Annotation. The article is devoted to the problem of using authentic material as a result of the application of the “flipped class” blended learning method in a non-linguistic university. In modern society, the knowledge of at least one foreign language is the most important component of the professionalism of a highly qualified specialist, therefore it is very important for a foreign language teacher to be able to combine teaching material and modern methods of work in their activities. The purpose of this study is to determine the importance and features of the use of authentic material in the study of a foreign language using the “flipped class” method in a non-linguistic university. Research objectives: to consider the main provisions of the “flipped class” method in foreign language classes at a non-linguistic university; analysis of the features of the choice of educational material within the framework of the above method. Research methods: analysis, description, interpretation and generalization, observation, questioning, testing.

Key words: foreign language, blended learning, flipped classroom method, teacher, lesson.

Введение. Иностранные языки в нашей жизни играют большую и важную роль, поскольку знание иностранного языка имеет большое значение для современного человека.

Для формирования иноязычной коммуникативной компетенции в неязыковом вузе активно используются современные модели обучения. Смешанное обучение является общим термином для модели обучения, которая поддерживается цифровыми учебными материалами, но продолжает предусматривать подготовку и представление учебного содержания преподавателем в качестве важного компонента. Такой вид обучения является наиболее перспективным, поскольку сочетает в себе традиционные и современные методы обучения.

Изложение основного материала статьи. Одним из способов реализации модели смешанного обучения является метод «перевернутый класс» (flipped classroom), который активно применяется уже на протяжении нескольких лет. В

отличие от традиционных форм обучения при использовании метода «перевернутый класс» мы имеем дело с двухэтапной системой обучения (аудиторный этап и внеаудиторный):

- на внеаудиторном этапе происходит знакомство студентов с новым учебным материалом;
- на аудиторном этапе происходит обсуждение этого нового материала и выполнение практических заданий, т.е. происходит перестановка основных моментов учебного процесса. Характерной чертой данного метода можно назвать поочередное использование компонентов аудиторного и дистанционного взаимодействия между всеми участниками учебного процесса, внимание при этом акцентируется на самостоятельность и творческую составляющую обучающихся [1, С. 139]. На занятии происходит закрепление изученного и актуализация полученных знаний, которую можно проводить в формате семинара, ролевой игры, проектной деятельности и других интерактивных формах. «Перевернутый класс» позволяет уйти от фронтальной формы работы в аудитории и реализовать интерактивные формы работы [2].

Актуальность темы исследования обусловлена тем фактом, что проблематика метода перевернутый класс еще находится под пристальным вниманием педагогов и требует более глубоко изучения при преподавании разных дисциплин с учетом их специфики. Преподаватель иностранного языка должен использовать такие учебные материалы и методы работы, которые могли бы удовлетворять лингвистическим и коммуникативным потребностям обучающихся.

В данной работе предприняты попытки локализовать понятия и концепции, которые формулируются вокруг исследовательской проблематики метода «перевернутый класс» при изучении иностранного языка в непрофильном вузе.

Материалом для исследования послужили теоретические и эмпирические исследования авторов лингвистов и педагогов в области дидактики иностранного языка. При подготовке нашей работы были использованы следующие методы: анализ научной литературы по проблематике нашего исследования, описательный метод, включающий приемы сопоставления, интерпретации и обобщения научных и лингвистических фактов и эмпирические методы (наблюдение, анкетирование, эксперимент, анализ и обработка полученных результатов).

Практическая значимость исследования заключается в представлении методических рекомендаций по работе с аутентичным материалом (текстом и видеоматериалом) в процессе использования метода «перевернутый класс» при обучении немецкому языку в неязыковом вузе.

При традиционном обучении в центре аудиторного занятия находится преподаватель – главный, управляющий и основное действующее лицо обучающего процесса, который подбирает и обрабатывает обучающий материал для студентов. Метод «перевернутый класс» оказывает влияние на деятельность преподавателя: из активного действующего лица он становится советчиком, наставником и сопровождающим процесс обучения. Создается впечатление, что преподаватель отходит на задний план во время занятия, на самом деле он поддерживает обучающихся в самостоятельной и совместной обработке учебного материала, наставляя и указывая им правильное направление [3, С. 96]. Метод «перевернутый класс» влияет на важность современного преподавателя в процессе обучения, поскольку происходит перенос главенствующей роли педагога (следовательно, и ответственности) на обучающегося [4, С. 268].

С момента своего появления метод «перевернутый класс» привлек внимание зарубежных и отечественных педагогов, однако данный метод еще недостаточно изучен, поэтому автор решил применить его в своем эксперименте и посмотреть, как влияет изменение метода преподавания на мотивацию и работу студентов; как влияет выбор учебного материала на повышение коммуникативной компетенции обучающихся.

Онлайн среда даёт обучающимся возможность (и обязанность) самим контролировать темп, время, образовательный маршрут и место обучения и помогает развить саморегуляцию, навыки планирования и контроля. И самое главное: для многих студентов онлайн среда оказывается первым и единственным местом свободы и ответственности. Поэтому, преподаватель, выбирая свою модель работы в смешанном обучении и ставя перед собой высокие цели, должен тщательно продумать и понять, как будут влиять на результаты все компоненты выбранной модели [2].

Метод «перевернутый класс» получил достаточно широкое распространение в системе школьного образования, о чем свидетельствуют многочисленные исследования, посвященные данной тематике [5, 6, 7]. В системе высшего образования исследования по внедрению данного метода тоже пользуются большой популярностью, например, В.Н. Трегубов, Л.Н. Лубожева, Е.С. Соколова, М.Е. Апон и др. авторы написали работы по данному вопросу [8, 9, 10, 11].

В системе высшего образования метод «перевернутый класс» применяется в преподавании разных дисциплин. В статье автор рассматривает эффективность применения данного метода смешанного обучения при преподавании иностранного языка в неязыковом вузе. Основной формой работы метода «перевернутый класс» по изучению нового материала могут быть аудио и видеоматериалы, иностранные тексты на заданную тему [4, С. 269].

При обучении иностранному языку обычно используют два типа текстов: аутентичные тексты и неаутентичные (адаптированные). В методике обучения иностранному языку неочень важно значение текста, поскольку текст является письменным источником, из которого обучающиеся и преподаватели черпают языковой материал. Написанные тексты в учебниках, запись разговорной речи на аудиозаписи, видеозапись также следует рассматривать как текст. При изучении иностранного языка под текстом подразумевается такой текст, задачей которого является охват всех областей языка (лексики, фразеологии, грамматики), всех областей языковых навыков (аудирования, говорения, чтения, письма) и всех уровней, способствующих усвоению языкового материала. Существует много причин использовать аутентичный материал на занятиях: во-первых он позволяет студентам познакомиться с изучаемым языком в его естественной форме; во-вторых благодаря аутентичному материалу происходит знакомство с зарубежной реальностью, что способствует межкультурному пониманию, поскольку особенности страны изучаемого языка представлены в аутентичной форме.

В приобретении коммуникативных навыков при изучении иностранного языка важную роль играют письменные и устные аутентичные тексты. Дискуссия об аутентичных текстах в последние годы становится все актуальнее, поскольку до сих пор существует неопределенность в том, как лучше использовать аутентичные тексты при обучении иностранному языку.

Одни авторы считают, что аутентичный текст – это «устный или письменный текст, который является реальным продуктом речевой деятельности носителей языка, он не адаптирован для нужд обучающихся с учетом их уровня владения иностранным языком [12, С. 164]; В. Ю. Нескорородева придерживается мнения, что аутентичный текст «не только расширяет кругозор обучающихся и создает естественную среду для развития их мышления, но и содержит в себе богатый фактический и лингвокультурный материал, который может быть использован в ситуациях реального общения или в коммуникативных ситуациях, максимально приближенных к реальным» [13].

Преподаватель обязательно должен постараться построить занятие и организовать работу с соответствующим текстом таким образом, чтобы студенты получили удовольствие и пользу от чтения.

Все характеристики, присущие аутентичным текстам, можно встретить и в художественных текстах. Всю красоту, богатство, национальный колорит и своеобразие иностранного языка может передать аутентичный художественный текст [14, С. 506]. Художественные тексты могут быть использованы на любом уровне обучения. Они должны играть большую роль на занятиях, поскольку их разнообразные формы способствуют социальному, эмоциональному и когнитивному

развитию; они являются носителями культурного содержания, благодаря чему студенты развивают способность различать свою и чужую культуру, тем самым они могут значительно повысить функциональность, мотивацию, креативность и удовольствие от чтения [15, С. 40]. По этой причине в данном исследовании автор в качестве домашнего задания включал небольшие художественные аутентичные тексты или отрывки из больших художественных текстов, которые можно найти на просторах Интернета.

В наш век, с коммуникативной точки зрения, цель занятий иностранного языка должна состоять в том, чтобы подготовить студентов к знакомству с иностранным языком в естественных контекстах употребления. Аутентичные тексты должны быть неотъемлемой частью каждого урока иностранного языка и работать над ними следует систематически [16, С. 73]. Использование аутентичного текста имеет только положительные последствия для усвоения иностранного языка. Следует отметить, что особенно хорошо для занятий иностранного языка подходят аутентичные тексты с культурным содержанием.

Мультимедиа являются центральной частью сегодняшней жизненной среды молодого поколения. Видеоматериал обладает значительными преимуществами в обучении, поскольку студенты могут работать с ним самостоятельно, а их сохраненная форма обеспечивает мобильность и повторяемость, что особенно актуально для концепций «перевернутого класса». Сценарии перевернутого класса характеризуются тем, что студенты прорабатывают основной материал перед очным уроком, обычно сопровождаемый видеofilmом, а это требует самоконтроля и мотивации со стороны обучающихся, а также наличия дидактически значимых и полезных учебных материалов [17, С. 34]. Чтобы поддерживать мотивацию студентов, важно, чтобы цифровой материал соответствовал их интересам. Еще одним важным фактором мотивации является возможность студенту самому решать, когда и где он хочет обучаться. Таким образом, со временем мотивация увеличивается, когда обучающиеся привыкают к обучению с помощью концепции перевернутого класса.

В нашем эксперименте приняли участие студенты первого курса очной формы обучения. Эксперимент продолжался два семестра: первый учебный семестр проходил в традиционном формате, второй – по методике «перевернутый класс».

В конце первого семестра был проведен анонимный опрос студентов, необходимо было оценить деятельность преподавателя и методику его работы, выбор пройденных тем, дать развернутый комментарий к своему ответу. По итогам опроса 92% респондентов остались довольны методами работы преподавателя, что свидетельствует о высоком мастерстве и опыте преподавателя; 6% – оставили свои ответы без комментариев; 2% – отказались проходить анкетирование по причине часто пропуска занятий.

В начале второго семестра студенты сразу обратили внимание на новую методику ведения занятий. К сожалению, это не вызвало восторг у некоторых испытуемых, поскольку на выполнение домашнего задания стало затрачиваться гораздо больше времени, чем в первом семестре.

В конце второго семестра студенты вновь прошли анонимное анкетирование с расширенным списком вопросов, дополнительно прилагался бланк для оценки и внесения комментариев по каждой пройденной теме. В результате обработки данных 94% респондентов высоко оценили занятия экспериментального семестра, поскольку им было интересно и познавательно узнавать новые неизвестные факты о стране изучаемого языка, о культуре, быте и людях немецкоязычных стран; было интересно слушать оригинальную немецкую речь и знакомиться с творчеством современных исполнителей. Многие обучающиеся (68%) оценили групповую работу с новым материалом, которую предлагал преподаватель при обсуждении грамматического материала, поскольку в группы были объединены студенты разного уровня владения немецким языком для того, чтобы более слабые обучающиеся чувствовали поддержку, в результате возникающих сложностях при выполнении домашнего задания, не потеряли мотивацию продолжать работу.

Преподавателем был отмечен повышенный интерес студентов к занятиям, поскольку снизился процент отсутствующих студентов с 29 до 17%. Можно сказать, что метод «перевернутый класс» дает возможность студентам проявить компетентностную гибкость и тем самым повысить свою академическую успеваемость, при этом из пассивного слушателя они становятся активными ответственными действующими лицами учебного процесса.

В результате перехода к новому методу обучения на занятии появилось больше свободного времени, которое обычно тратилось на объяснение нового материала, теперь можно было его использовать для обсуждения домашнего материала и беседы со студентами. В то же время преподаватель, несмотря на то, что он из обычного преподавателя становится «перевернутым», ему необходимо внимательно следить за прогрессом обучения своих студентов (а прогресс обязательно выявляется) и при необходимости рассматривать возможность внесения корректировок в структуру и направление занятия.

Выводы. Преподавание иностранного языка в настоящее время направлено на развития коммуникативной компетенции. Выбор тем занятий должен быть основан на личном опыте студентов. Есть много причин использовать аутентичные материалы (тексты) на занятиях: во-первых они предлагают богатую языковую среду; во-вторых такие тексты можно выбирать в соответствии с потребностями каждой целевой группы; кроме того, дают возможность обучающимся познакомиться с изучаемым языком в его естественной форме. Метод смешанного обучения «перевернутый класс» в неязыковом вузе позволяет повисеть уровень мотивации обучающихся, существенно стимулировать и персонализировать образовательный процесс при правильном подходе выбора аутентичного материала.

Литература:

1. Корсакова, Г.Г. Реализация технологии «Перевернутый класс» при обучении студентов иностранному языку в условиях цифровизации образования / Г.Г. Корсакова, Л.В. Грошева, В.Ю. Николаичева // Глобальный научный потенциал. – 2023. – № 3(144). – С. 139-142
2. Андреева, Н.В. Шаг школы в смешанное обучение / Н.В. Андреева. – М.: Буки Веди, 2016. – 280 с.
3. Тимофеева, О.М. Модель "перевернутый класс" как компонент технологии смешанного обучения английскому языку в средней школе / О.М. Тимофеева, К.В. Соловьева // Поволжский педагогический вестник. – 2022. – Т. 10, № 1(34). – С. 95-104
4. Панкова, Ю.В. «перевернутый класс» как одна из моделей смешанного обучения на уроках иностранного языка / Ю.В. Панкова, Н.А. Тарасюк // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования: Сборник статей XII Международной научно-практической конференции, Пенза, 11-12 апреля 2023 года / Под редакцией Ф.Е. Удалова, В.В. Бондаренко, В.В. Полукарова. – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2023. – С. 267-270
5. Саутина, Е.Д. Применение технологии «Перевернутый класс» при обучении грамматическому материалу обучающихся старших классов / Е.Д. Саутина // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2023. – Т. 17, № 2. – С. 189-197
6. Применение методики «Перевернутый класс» на уроках технологии в СОШ / Г.М. Исмаилов, В.О. Ноткина, В.С. Невиницына, А.И. Слободенюк // Уральский научный вестник. – 2023. – Т. 4, № 8. – С. 170-179
7. Акулова, Л.А. Применение модели перевернутого класса при подготовке к ЕГЭ по английскому языку / Л.А. Акулова // Научный альманах Центрального Черноземья. – 2022. – № 2-4. – С. 328-332. – EDN CKQKRF

8. Трегубов, В.Н. Отношение студентов к смешанному обучению по технологии "Перевернутый класс" / В.Н. Трегубов // Медицинское образование и профессиональное развитие. – 2022. – Т. 13, № 3(47). – С. 55-67. – DOI 10.33029/2220-8453-2022-13-3-55-66
9. Лубожева, Л.Н. Метод "Перевернутый класс" на занятиях по иностранному языку в вузе (алгоритм работы) / Л.Н. Лубожева // Russian Journal of Education and Psychology. – 2022. – Т. 13, № 4. – С. 71-87. – DOI 10.12731/2658-4034-2022-13-4-71-87
10. Соколова, Е.С. Технология "перевернутого класса" в вузе в условиях дистанционного обучения / Е.С. Соколова // Общественные и социальные психология. – 2022. – № 10-2(40). – С. 2-8
11. Апон, М.Е. Технология «Перевернутый класс» как инструмент совершенствования модели смешанного обучения в высшей школе / М.Е. Апон // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – № 96-1. – С. 32-36. – DOI 10.18411/tmio-04-2023-10
12. Канищева, М.А. Формирование социокультурной компетенции обучающихся старших классов на уроках немецкого языка на основе использования аутентичных текстов / М.А. Канищева // Концепция развития и эффективного использования научного потенциала общества: Сборник статей Международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Калуга, 19 мая 2020 года. Том Часть 1. – Калуга: Общество с ограниченной ответственностью "ОМЕГА САЙНС", 2020. – С. 163-167
13. Нескорородева, В.Ю. Формирование межкультурной компетенции в процессе обучения чтению аутентичных текстов / В.Ю. Нескорородева, Д.В. Федорова // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. – 2023. – № 17.
14. Осиянова, О.М. Критерии отбора аутентичных текстов в учебных целях / О.М. Осиянова, Р.В. Малышева // Филологические чтения: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Оренбург, 18-19 ноября 2021 года. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2022. – С. 505-509
15. Касумова, Г.А. Художественный текст как дидактический инструмент в обучении иностранному языку / Г.А. Касумова // Вестник педагогических наук. – 2023. – № 3. – С. 39-44
16. Васильева, А.А. К вопросу о влиянии аутентичного материала на изучение иностранного языка в неязыковом вузе / А.А. Васильева // Педагогическое образование. – 2023. – Т. 4, № 4. – С. 71-75
17. Васильева, А. А. К вопросу о повышении мотивации к изучению иностранного языка в вузе / А.А. Васильева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-2. – С. 33-36

Педагогика

УДК 37.035

кандидат педагогических наук, доцент **Васильева Айталиня Николаевна**

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

студентка кафедры социальной педагогики **Герасимова Мария Евгеньевна**

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

ВЛИЯНИЯ КИБЕРБУЛЛИНГА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Аннотация. В статье раскрывается понятие кибербуллинга, риски кибербуллинга. Также рассматривается эффективность комплексного подхода к профилактике кибербуллинга среди несовершеннолетних, включающее использование социальных, правовых и образовательных средств. Определена актуальность проблемы исследования. Представлены статистические данные. Статья содержит анализ научной литературы с учетом реалий современной системы изучения и профилактики кибербуллинга. Авторы представили факторы, влияющие на рост кибербуллинга в подростковой среде. Материал, представленный в статье предназначен для совершенствования деятельности образовательных организаций в сфере профилактики кибербуллинга среди несовершеннолетних. Представленный в статье опыт работы позволит организовать деятельность по профилактике буллинга и кибербуллинга в условиях образовательных организаций социальным педагогам, классным руководителям, заместителям директоров по воспитательной работе.

Ключевые слова: кибербуллинг, буллинг, подростки, социальные сети, интернет, профилактика.

Annotation. The article reveals the concept of cyberbullying, the risks of cyberbullying. The effectiveness of an integrated approach to the prevention of cyberbullying among minors, including the use of social, legal and educational means, is also considered. The relevance of the research problem is determined. Statistical data are presented. The article contains an analysis of the scientific literature, taking into account the realities of the modern system of studying and preventing cyberbullying. The authors presented the factors influencing the growth of cyberbullying among adolescents. The material presented in the article is intended to improve the activities of educational organizations in the field of prevention of cyberbullying among minors. The work experience presented in the article will allow organizing activities for the prevention of bullying and cyberbullying in the conditions of educational organizations for social teachers, class teachers, deputy directors for educational work.

Key words: cyberbullying, bullying, teenagers, social networks, internet, prevention.

Введение. За последние годы большое количество исследований проведено по интересующей нас проблеме кибербуллинга, многие из которых рассматривают данную проблему несколько односторонне, но, мы считаем, что необходим комплексный подход, учитывающий все факторы как внешние, так и внутренние. Буллинг, с развитием информационных технологий и расширением сети Интернет, перешел в виртуальное пространство, получив название «кибербуллинг». С кибербуллингом подростки сталкиваются в социальных сетях, посредством которых агрессоры травят ребенка с целью оскорбить, унижить или обидеть его.

Уже в первом десятилетии XXI века исследователи обратили внимание на проблему кибербуллинга, на эмоциональные и психические последствия его для жертвы. Исследования последних лет все чаще подтверждают, что интернет и реальная жизнь для современного поколения представляют единое целое, киберреальность, проникнув в мир людей внесла с собой и угрозу кибербуллинга, который набирает силу и даже возможность «деанонимизация не предотвращает издевательства в интернете» (G. Marzano и V. Lubkina, 2013 г.).

Статистика Агентства социальной информации, в котором приняли участие подростки 11-16 лет из городов-миллиоников, показывает, что с кибербуллингом в России сталкивались 55% подростков, а 39% не сообщали об этом взрослым. Опрос проводился в 2021 году [2].

Изложение основного материала статьи. «Привлекательность» интернета для современного человека неоспорима. Возможности интернета стали очень «удобные» для людей, социально неадаптированных, «отверженных», болезненно застенчивых, одиноких, испытывающих трудности в установлении контактов и др.

Процесс социализации детей и подростков в современных условиях все стремительнее перемещается в Интернет. Привлекательность общения в социальных сетях (мобильность, анонимность, широкий круг аудитории коммуникантов) с лихвой перекрывает отсутствие у пользователей компетентности и понимания необходимости соблюдения этики в общении в сетях, что нередко приводит к асоциальному, а зачастую к агрессивному поведению – реализуемые негативные модели поведения (травля, отвержение, изоляция и др.), переносят в интернет пространство.

В последнее время все чаще «употребляется термин «кибербуллинг», что подразумевает травлю, преднамеренные систематические действия агрессивного характера, осуществляемые с помощью электронных средств взаимодействия. Это новая и стремительно распространяющаяся за рубежом и в России форма травли, использующая для агрессивного преследования человека такие возможности Интернета, как анонимность и неограниченное число пользователей. В современных условиях преследование и унижение сверстниками из реальной жизни переносятся в виртуальный мир через публикацию на YouTube роликов со сценами избиения и унижения, выкладывание в социальных сетях компрометирующих фото, личной информации и т.п.» [5, С. 52].

Приведем ряд аспектов, отличающих кибербуллинг от травли: «обезличенность преследователя и наличие у него возможности постоянно преследовать свою жертву; мотивацию жертвы кибертравли к сокрытию фактов преследования от родителей и взрослых из-за страха ограничения доступа к компьютеру (сотовому телефону, планшету и т.п.) и лишения возможности хоть какого-то общения со сверстниками; огромное число и обезличенность свидетелей травли, сочетающееся с отсутствием наказания за подобные действия и ответственности за травлю. Допустимая в Интернете анонимность позволяет экспериментировать с разными проявлениями своего Я и различными социальными ролями, не страшась отрицательной оценки окружающих или введения социальных санкций, которые обязательно последовали бы при живом общении» [6, С. 17].

Подростки 11-16 лет чаще становятся целью кибербуллинга, для данной возрастной категории любое оскорбление, слухи, неудачи, переживаются особенно болезненно, а наиболее частой и удобной мишенью травли становятся те из них, кто подвергался буллингу в реальной жизни.

Определение буллинга «преднамеренного систематически повторяющегося агрессивного поведения, включающего неравенство власти или силы», было дано психологом Л.Ольвусом (1993 г.). Именно данное определение легло в основу изучения проблемы кибербуллинга, так как он является видом буллинга.

Билл Белси, канадский педагог дал более уточняющее определение кибербуллинга, рассмотрев как «преднамеренное, повторяющееся враждебное поведение отдельных лиц или групп, намеревающихся нанести вред другим, используя информационные и коммуникационные технологии» [7].

Многими исследователями отмечается, что жертва кибербуллинга испытывает ухудшение эмоциональной сферы, разрушение социальных отношений, что в свою очередь может стать отправной точкой к сложностям в процессе социализации, а в дальнейшем и к более тяжелым последствиям виктимного характера.

Большая привлекательность виртуальной коммуникации для подростков такая как: опосредованность общения, отсутствие ограничения по времени, возможность использовать различные варианты коммуникации такие как фото-видеоматериалы, текстовое сообщение и др., пренебрежение нравственными и социальными границами, приводящее к снижению и игнорированию культуры общения, способствует распространению буллинга в сети. Различные категории пользователей могут стать жертвой кибербуллинга, но наиболее уязвимой категорией могут стать подростки в возрасте 12-15 лет, как самые активные пользователи социальных сетей. Указанную возрастную группу исследователи выделяют по нескольким причинам: данная возрастная группа, идеализируя интернет осваивает его самостоятельно, но бессистемно, не учитывая возможные риски, которые он в себе несет; многим подросткам свойственно отсутствие рефлексии, что в свою очередь приводит к недооценке травмирующего поведения как к другим пользователям так и к собственным переживаниям [3, С. 15].

Отечественные исследования также подтвердили, что особенности поведения подростков в интернет пространстве влекут за собой повышение показателей кибербуллинга. Доступность интернет пространства, возможность создания профиля в социальных сетях и публикации информации разной степени откровенности привлекает подростков, но большинство из них не учитывают, а порой, и не задумываются о том, что публикация в социальных сетях информации, различного рода данных о себе, может привести к использованию этой информации во вред пользователя. «В зоне риска до 80% российских подростков, которые выкладывают в сеть свою фамилию, точный возраст, номер школы; у трети из них настройка профиля позволяют видеть личную информацию о пользователе» [8, С. 53].

Исследователь Е.А. Макарова отмечает: «Большую роль в проявлениях кибербуллинга играет виктимность, выраженная в особой предрасположенности человека стать жертвой. Повышенная виктимность несовершеннолетних определяется не только их психологическими особенностями, но и социальными ролями, местом в системе социальных отношений, положением, которое они занимают в семье. Виктимология в социальной психологии взаимосвязана с неадекватно, заниженной самооценкой, нежеланием брать на себя ответственность за принятие решений в сложных ситуациях, с высоким уровнем конформизма, с чувством вины и локусом контроля» [4].

Проводимые исследования как за рубежом и в России позволили выделить основные, часто встречающиеся типы кибербуллинга: флейминг; оговор; самозванство; обман, хищение конфиденциальной информации с целью распространения; отчуждение (остракизм, изоляция); киберпреследование; хеппислепинг. Так же ряд исследователей (А.А. Бочавер, Н. Уиллард и др.) [1, С. 181], выделили дополнительно: харассмент, троллинг, киберсталкинг. Исследователь К.К. Aftab «выделил и дал характеристику детей, которых привлекает кибербуллинг как занятие: «ангел мести», «жаждущий власти», «буллер», «неумышленный преследователь».

Мы солидарны с мнением исследователей, считающих, что несовершеннолетние, испытавшие травлю, преследование в реальной жизни, зачастую становятся мишенью и кибербуллинга. Для таких подростков характерно низкая самооценка, особенности, связанные с внешностью, с состоянием здоровья, а также поведения. Данная тенденция характерна и для Республики Саха (Якутия), поэтому сейчас так необходима работа по профилактике кибербуллинга среди подростков.

Для более эффективного решения проблемы, а также с целью подтверждения выдвинутого нами предположения о том, что кибербуллинг имеет негативное воздействие на социализацию подростков, на их самовосприятие мы провели исследование среди обучающихся МБОУ «Сунтарская средняя общеобразовательная школа №1 им. А.П. Павлова» РС(Я).

Анкетирование с целью выявления уровня распространённости кибербуллинга (вовлеченности в ситуации кибербуллинга) в образовательной организации дало следующие результаты. На вопрос «встречались ли с травлей, буллингом» – 34% опрошиваемых ответили утвердительно; 46,3% опрошиваемых столкнулись с кибербуллингом. Таким образом, данные результаты подтверждают, что участники опроса сталкиваются с травлей в интернет пространстве чаще,

что в свою очередь также является подтверждением того, что интернет, в частности социальные сети, наиболее «удобны» для «агрессора». На вопрос «наблюдатели ли Вы травлю в сети Интернет?» – 68% ответили утвердительно.

Опрашиваемые указали следующие причины, по которым человека могут подвергнуть травле: отличное от других мнение, предпочтения, особенности поведения, проявления характера, поступки, особенности внешности, а также увлечения, национальность, гендер и др.

Также респонденты указали обстоятельства, приведшие к роли «агрессора» в травле. Чаще других были названы следующие: «агрессором становятся для повышения самооценки»; «агрессором становятся из зависти к успеху других»; «агрессор выбирает интернет пространство из-за возможности скрыть себя – анонимности»; «агрессору нравиться то, чем он занимается, сам процесс и создаваемый им эффект».

Из числа опрошенных 28% имеют опыт в «роли агрессора» – оставили негативные комментарии под постами пользователей в социальных сетях. 15% подростков были подвергнуты унижению с применением фото-, видеоматериалов в свой адрес.

Полученные результаты достаточно красноречиво подтверждают, что подростки осведомлены о таком явлении как буллинг, кибуллинг, о причинах и мотивах его побуждающих. Также, в беседе, подростки подчеркнули, что недостаточно проводится работа по профилактике кибуллинга.

Как показали результаты проведенного исследования большинство подростков (14-16 лет) утвердительно ответили на вопрос об имеющемся опыте буллинга. Также полученные результаты («жертва-преследователь-наблюдатель» – 22,7%) дают нам возможность предположить, что те из подростков, кто подвергся травле чаще всего становятся инициаторами троллинга в сети, давая выход своим негативным эмоциям. Как правило, это эмоционально неустойчивые подростки с низкой эмпатией.

Выводы. Кибербуллинг – травля детей и подростков, на современном этапе, с расширением сети интернет, социальных сетей стал одной из актуальных проблем. Кибербуллинг приводит к тяжелым последствиям. От года к году растет число потенциальных и реальных жертв кибербуллинга, включающего в себя агрессивное онлайн-поведение, кибершантаж, угрозы, включая физическую расправу, о чем свидетельствует возросшее количество звонков на телефон доверия.

Для решения данной проблемы наиболее эффективной формой представляется профилактическая работа, заключающаяся в формировании у подростков осознанного поведения в интернет пространстве, знаний о правилах и способах безопасного поведения в сети. Особую ответственность необходимо возложить не только на родителей или лиц их заменяющих, но и на образовательные организации. Проводимая работа будет способствовать сохранению не только физического, но и социального здоровья подрастающего поколения.

Литература:

1. Бочавер, А.А. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий / А.А. Бочавер // Психология. Журнал ВШЭ. – 2014. – №3. – С. 177-191
2. Исследование: 55% подростков в России сталкивались с кибербуллингом [электронный ресурс]: – 2021. – URL: <https://www.asi.org.ru/news/2021/04/26/issledovanie-55-podrotkov-v-rossii> (дата обращения 25.05.2023)
3. Кузнецова, Е.В. Предупреждение криминогенного влияния информационного пространства сети Интернет на несовершеннолетних / Е.В. Кузнецова // Вестник экономической безопасности. – 2016. – №1. – 76 с.
4. Макарова, Е.В. Психологические особенности кибербуллинга как формы интернет-преступления [электронный ресурс] / Е.В. Макарова // Российский психологический журнал. – 2016. – Том 13-№3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-kiberbullinga-kak-formy-internet-prestupleniya> (дата обращения 15.01.2023)
5. Носова, Н.В. Профилактика кибербуллинга среди обучающихся образовательной организации / Н.В. Носова, Е.М. Калинин, Н.Ю. Камракова. – Вологда: ВИРО, 2019. – 52 с.
6. Солдатова, Г.У. Кибербуллинг: особенности, ролевая структура, детско-родительские отношения и стратегии совладения / Г.У. Солдатова, А.Н. Ярмина // Национальный психологический журнал. – 2019. – Т. 35. – № 3(35). – С. 17-31
7. Солдатова, Г.В. Виды киберагрессии: опыт подростков и молодежи [электронный ресурс]: Психологическая газета. – 2020. – URL: <https://psy.su/feed/9357/> (дата обращения 21.01.2023)
8. Черкасенко, О.С. Феномен кибербуллинга в подростковом возрасте / О.С. Черкасенко // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2015. – № 6. – С. 52-54

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Везетни Екатерина Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ

Аннотация. Современный этап развития высшей школы в России предполагает активизацию самостоятельной работы студентов. Это связано с тем, что обществу нужны люди, умеющие адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, способные оперативно принимать нестандартные решения, действовать творчески, самостоятельно. Именно поэтому одной из актуальных проблем высшего образования является формирование у студентов мотивации к самостоятельной работе. В статье рассматривается совокупность методов формирования мотивации студентов к самостоятельной работе.

Ключевые слова: мотив, мотивация, самостоятельная учебная деятельность, обучающиеся вуза.

Annotation. The current stage of development of higher education in Russia involves the activation of independent work of students. This is due to the fact that society needs people who are able to adapt to changing life situations, who are able to quickly make non-standard decisions, act creatively, independently. That is why one of the urgent problems of higher education is the formation of students' motivation to work independently. The article considers a set of methods for the formation of students' motivation for independent work.

Key words: motive, motivation, independent educational activity, university students.

Введение. На современном этапе своего развития система высшего профессионального образования переживает период модернизации. Потребность в кардинальных изменениях национальных образовательных систем, ставших

традиционными, вызвана состоянием современной социокультурной ситуации, анализ которой позволяет осознать, что профессиональная школа, объединяющая высшие учебные заведения всех уровней, должна измениться для решения сложных проблем современности.

Анализ публикаций отечественных и зарубежных ученых относительно проблем развития образования позволяет сформулировать основные постулаты, на которых должна основываться образовательная деятельность в учреждениях, реализующих программы высшего профессионального образования. К таким постулатам отнесем:

- обеспечение интеллектуального развития личности обучающегося;
- обучение студентов эффективным методам самостоятельной познавательной деятельности;
- соответствие системы образования потребностям социально-экономического развития общества;
- формирование у будущих специалистов высоких морально-духовных качеств, основывающихся на общечеловеческих и национальных ценностях;
- формирование высокого уровня экологической культуры обучающихся, ответственного и бережного отношения к окружающей среде.

Процесс модернизации высшего образования требует учета общих тенденций развития систем высшего образования в контексте глобализационных мировых процессов, среди которых ведущими являются индивидуализация и дифференциация обучения.

Современная система отечественного высшего профессионального образования развивается в условиях реформирования и поиска наиболее эффективных образовательных моделей.

В современных условиях постиндустриального общества возникает потребность не только в непрерывном, но и в опережающем образовании, представляющем собой психологически детерминированный и целенаправленно-организованный процесс.

Учет современных тенденций развития современного глобального информационного пространства позволяет видеть, что общество ориентировано на создание наукоемких культурных продуктов. В связи с этим реализация высшего профессионального образования не может осуществляться по типовым экстенсивным моделям и нуждается в существенном реформировании.

Современному обществу необходимы специалисты, способные оперативно принимать нестандартные решения, действовать творчески, самостоятельно. Особая роль при этом отводится ответственности самих студентов за результаты обучения, их усердия, готовности принимать активное участие в сферах, нужных обществу, социальной практике. Наряду с этим остается актуальным развитие собственно познавательных мотивов и интересов, которые обеспечивают самостоятельность и творчество студента в обучении и других видах деятельности. Одним из современных требований общества является воспитание подлинной мотивации, то есть воплощение «известных мотивов», которые являются действующими, что может обеспечить активную социальную позицию человека, единство слова и дела [1].

Изложение основного материала статьи. Термин «мотивация» в широком смысле используется во всех областях психологии, которые исследуют причины и механизмы целенаправленного поведения человека.

На основе анализа научных источников можно констатировать, что на сегодняшний день в психолого-педагогической литературе существует значительное количество определений понятий «мотив», «мотивация». Рассмотрим лишь некоторые из них.

Мотив – (от лат. *movere* – двигать, толкать): 1) то, что объективно побуждает человека к деятельности, побудительная причина действий и поступков (то есть то, что принуждает человека к действиям); 2) это то, что принадлежит самому субъекту поведения, является его устойчивым личностным свойством, что изнутри побуждает к определенным действиям; 3) то, что побуждает деятельность человека, ради чего она осуществляется; 4) побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением потребности субъекта; совокупность внешних или внутренних условий, вызывающих активность объекта и определяющих ее направленность; 5) осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности [7].

Что же касается определений понятия «мотивация», то в психолого-педагогической литературе можно встретить следующие: 1) совокупность побудительных факторов, определяющих активность личности; мотивы, потребности, стимулы, ситуативные факторы, побуждающие поведение человека; 2) совокупность причин психического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность; 3) система мотивов, определяющая их конкретные формы, поведение и поступки; 4) осознаваемые или неосознаваемые психические факторы, побуждающие индивида к совершению определенных действий и определяющие их направленность и цели [7].

Мотивация является одной из составляющих компетентности будущего специалиста. Знание – высшая форма проявления восприятия данных и информации, оно является активным по своей сути и формируется не только на основе фактов, но и на основе анализа различных типов логического вывода. Навыки – усовершенствованные путем многократных управлений компоненты умений, проявляющиеся в автоматизированном выполнении действий. Умение возникает там, где знание дела становится показателем к быстрому и успешному его выполнению. Умение – это основанная на знаниях и навыках готовность человека успешно выполнять определенную деятельность.

Ценности – представление о том, что в жизни важно. Ценности направляют другие составляющие жизни человека. Это способность к переориентации на новые ценности, переоценке ценностей уже существующих и доминирующих в сознании людей. Выделяют, например, культурные ценности, ценности свободы, прав человека, формирование ценностной системы, которая принята большинством членов общества, является важнейшим принципом его существования и, в то же время, основным инструментом общественных реформаций.

Мотивация занимает особое место в структуре компетентности еще и потому, что относится как к фундаментальным сущностям, так и к способности, поскольку непременно включает в себя внешнюю и внутреннюю компоненты. Например, для студента внешняя мотивация – это страх перед преподавателем, стремление получить высокий балл и т.п., а внутренняя – заинтересованность процессами и результатами профессионального становления.

В условиях современных тенденций развития отечественного социума и системы образования обосновывается актуальность проблемы достижения педагогами, в частности вузовскими преподавателями, наивысших уровней педагогического профессионализма. Данная актуальность обосновывается осознанием того факта, что от конструктивного решения указанной проблемы зависит результат осуществляемых на современном этапе инновационных преобразований в области профессионального образования будущих специалистов.

Одна из проблем отечественной государственной образовательной политики заключается в обеспечении соответствия состояния российского образования мировым образовательным стандартам и требованиям современного сообщества. Данная потребность обусловлена необходимостью поиска продуктивных путей решения данной проблемы. Одним из таких путей стало осознание эффективности и практическое применение технологий компетентностного подхода в отечественном образовании, в частности в системе профессиональной подготовки педагогов в высшей школе. Поэтому в ключе совершенствования системы профессиональной подготовки будущих педагогов особое значение отведено разработке и

реализации последовательных мер, которые направлены на трансформацию традиционной системы обучения и воспитания в высшей школе в компетентностную модель профессиональной подготовки будущих специалистов, в частности в области образования.

Структура и составляющие компетентности представлены следующим образом [2]:

1. Коммуникабельность – умение общаться, налаживать отношения, готовность человека к полноценному межличностному общению. Эти способности развиваются и формируются в общении и закрепляются в структуре личности как своеобразная жизненная позиция, которая влияет на жизненную перспективу человека и выполняет функцию дальнейшего совершенствования реального коммуникативного поведения.

2. Способность к синергетическим проявлениям. Рассматривая личность как систему, способную к самоорганизации, созданию, поддержке, распаду структур в системах разной природы, под синергетическим проявлением понимается способность личности выйти на качественно новый уровень обобщения, осознания и возможностей реализации задач, предстоящих перед человеком. Например, несколько человек могут иметь сравнительно одинаковые способности, жить в одинаковых условиях, общаться с одними и теми же людьми, иметь одних учителей, но лишь немногие из них, достигнув определенной точки, выходят на качественно новый уровень профессиональных достижений.

3. Способность к масштабированию и интерпретации. Масштабирование позволяет решать любые задачи с разной степенью детализации. В качестве примера можно рассмотреть способность педагога объяснять конкретный материал студентам с разным уровнем подготовки или способностей.

4. Способность к саморазвитию – возможность изменять собственные интеллектуальные инфраструктуры, непосредственно к преобразованию собственной ментальности.

5. Способность к интеграции предполагает способность личности использовать знания из различных предметных областей для создания новых знаний, умений, навыков, путей решения поставленных задач.

6. Способность к переносу знаний из одной предметной области в другую предполагает не просто перенос на уровне фактов, а умение обобщать, строить абстракции, которые в последующем переносить на другую предметную отрасль [4].

Формирование мотивации должно опираться на ту или иную психологически подчеркнутую и системную модель целостной мотивации. Процесс формирования мотивации заключается в том, что преподаватель пытается во время целенаправленного воздействия вызвать те или иные изменения в мотивационной сфере. Чтобы эти действия не носили случайного и бессистемного характера, нужно ориентировать процесс на совокупность и совпадение различных сторон мотивации, которые должны быть получены, ориентировать их не только на изолированные особенности мотивации в отдельном проявлении, но и на перспективу, принимая во внимание возрастные особенности, динамику, влияние развития мотивации обучения и отдельных мотивов, которые ее вызывают [5].

Психологическая модель мотивации включает в себя построение мотивации, ее место в структуре личности, основные этапы возрастного и индивидуального развития.

Мотивация, как и другие высшие психологические функции, социально обусловленное явление, которое возникает и изменяется в жизнедеятельности человека, его личной психологической деятельности.

Учебная деятельность является эффективной, если у студента сформировано положительное отношение к обучению, если есть четкое осознание поставленной цели и понимание того, для чего нужны те или иные знания. Должны быть также познавательный интерес и потребность в познавательной деятельности, что возможно только тогда, когда у студента возникает чувство ответственности и долга.

Педагогической наукой накоплен огромный опыт методов и приемов, направленных на формирование положительных мотивов обучения (методы эмоционального стимулирования методик развития познавательного интереса, методы формирования ответственности и обязательности). Основную, ведущую роль в стимулирующих методах всегда играют личные отношения преподавателя и студента. Использование влияния личных отношений со студентом приводит к формированию у него положительного или отрицательного отношения к процессу обучения в целом [6].

Методы мотивации – методы, направленные на формирование положительных мотивов обучения, стимулирующие познавательную активность и способствующие обогащению студентов учебной информацией [8].

К методам мотивации, по мнению М.М. Фицулы, относятся:

1. Метод учебной дискуссии – спор, обсуждение любого вопроса учебного материала. Этот метод основывается на обмене мнениями между студентами, преподавателями и студентами, учит самостоятельно мыслить, развивает умение практического анализа и тщательной аргументации выдвинутых положений, уважения к мнению других. Учебная дискуссия используется при совместном решении проблемы группой студентов, ее цель – обсуждение научных положений, данных, требующих непосредственной подготовки студентов по источникам более широким, чем материал учебника. Во время обсуждения студенты взаимно обогащаются образовательной информацией [8].

2. Метод обеспечения успеха в обучении – метод, предусматривающий помощь преподавателя отстающему студенту, развитие у него интереса к знаниям, стремление закрепить успех. Этот метод эффективен при работе со студентами, у которых есть проблемы с обучением. Обеспечение успеха в учебе эффективнее, когда у студента есть вера в собственные силы, чувство собственного достоинства [8].

3. Метод создания ситуации новизны учебного материала предполагает, что в процессе преподавания педагог создает такую морально-психологическую атмосферу, в которой студенты получают моральное удовлетворение от того, что обогащают свой багаж знаний, словарный запас, свою личность.

4. Методы стимулирования ответственности в обучении предусматривают объяснение студентам общественной и личной значимости учения; выдвижение требований, соблюдение которых означает выполнение ими своего долга.

Выводы. Современное высшее профессиональное образование, согласно инновационной образовательной парадигме, направлено на максимальное раскрытие индивидуальных способностей, уникальных особенностей психики и интеллекта каждого студента. В том числе задачей инновационного образования является обеспечение реальной, а не номинальной приоритетности высшего профессионального образования.

На современном этапе своего развития отечественное высшее педагогическое образование переживает период модернизации. Процессы модернизации образования коренным образом влияют на изменение содержательной стороны профессиональной подготовки педагогов. Так, концептуальной основой современного педагогического образования является компетентностный подход.

Изменения, возникающие в связи с модернизацией высшего педагогического образования, касаются не только содержательной линии подготовки, но и форм, технологий и методов ее реализации. Так, на современном этапе существуют различные формы получения профессионального педагогического образования, число и сущность которых постоянно изменяется.

На основе вышесказанного можно констатировать, что на сегодня проблема формирования мотивации студентов к самостоятельной работе является достаточно актуальной. Постоянно осуществляется поиск новых и усовершенствование

существующих методов формирования мотивов учебной деятельности молодежи. Именно поэтому в перспективе предполагается исследование вопроса повышения мотивации студентов к самостоятельной работе средствами информационно-коммуникационных технологий.

Литература:

1. Ковалевский, И. Организация самостоятельной работы студентов / И. Ковалевский // Высшее образование в России. – 2000. – № 1. – С. 114-115
2. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность: опыт междисциплинарной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики / И.А. Колесникова. – СПб., 2001. – 288 с.
3. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер. – 2001. – 992 с.
4. Левина, М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.М. Левина. – М., 2001. – 272с.
5. Лежнева, Н.В. Личностно-ориентированное образование в начальной школе: Монография / Н.В. Лежнева. – Челябинск: МРТ, 2000. – 236 с.
6. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1995. – 637 с.
7. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова, Л.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др.ж: Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
8. Фицула, М.М. Педагогика / М.М. Фицула. – К.: Академвидав, 2006. – 560 с.

Педагогика

УДК 376.1

кандидат педагогических наук, доцент **Викжанович Светлана Николаевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

ТЕХНОЛОГИИ ПРОТИВОБУЛЛИНГОВОЙ ПРОГРАММЫ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация. В статье проанализирован опыт зарубежных и отечественных исследователей антибуллинговых технологий. Описаны этапы работы, направленные на профилактику буллинга в инклюзивной школьной практике. Раскрыт опыт организации индивидуальной коррекционной работы с ребенком с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей структуры дефекта. Освещен алгоритм предупреждения процесса виктимизации. Освещены положения коррекционной работы с обучающимися с деструктивным поведением. Изложен алгоритм организации диалога предполагаемой жертвы и агрессора. Структурированы правила взаимодействия ребенка с патологией в развитии с нормотипичными одноклассниками. Рассмотрены техники по воспитанию у агрессивных школьников чувства эмпатии к сверстнику с ограниченными возможностями здоровья. Проиллюстрированы примеры тренинговых заданий на устранение агрессии по отношению к однокласснику с нарушенным развитием. Сформулированы выводы по предупреждению возникновения травмы в школьной инклюзивной практике.

Ключевые слова: инклюзивная школьная среда, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, структура дефекта, буллинг, антибуллинговая программа, виктимизация.

Annotation. The article analyzes the experience of foreign and domestic researchers of anti-bullying technologies. The stages of work aimed at the prevention of bullying in an inclusive school are described. The experience of organizing individual correctional work with a disabled child is disclosed, taking into account the characteristics of the defect. An algorithm for preventing the process of victimization is highlighted. The provisions of corrective work with a child with destructive behavior are highlighted. An algorithm for organizing a dialogue between the alleged victim and the aggressor is outlined. The rules of interaction of a child with a developmental pathology with normotypical classmates are structured. Techniques for educating in aggressive schoolchildren a sense of empathy for a peer with disabilities are considered. Examples of training tasks for the elimination of aggression towards a classmate with impaired development are illustrated. Conclusions are formulated to prevent the occurrence of bullying in school inclusive practice.

Key words: inclusive school environment, child with disabilities, defect structure, bullying, anti-bullying program, victimization.

Работа выполнена в рамках государственного задания на выполнение прикладной научно-исследовательской работы по теме «Профилактика буллинга и формирование инклюзивной культуры в школе» (Дополнительное соглашение Минпросвещения России и ФГБОУ ВО «ОмГПУ» № 073-03-2923-018/4 от 19.06.2023)

Введение. В инклюзивной школьной практике именно буллинг вызывает у общественности достаточно яркую негативную реакцию. Следует отметить, что в отечественной коррекционной педагогике на сегодняшний день отсутствуют противобуллинговые технологии относительно школьников с ограниченными возможностями здоровья, что несомненно доказывает актуальность данной проблемы. Зарубежные авторы (M. Adam Messinger, D. Olweus, E. Menesini, A. Nocentini) подробно излагают опыт антибуллинговых стратегий в школьной среде с нормотипичными обучающимися [4, 5, 6]. Доказали свою эффективность в мировой педагогической практике противобуллинговые программы, которые были созданы и внедрены в образовательный процесс по запросу государства (OBPP, KiVa, Bulli&Pupe, ViSci, SAVE, Friendly Schools др.). Объединяет эффективные антибуллинговые программы общая концепция направлений работы: индивидуальная коррекция поведения участников предполагаемого конфликта, групповая работа с классом, вовлечение в процесс профилактики травли родителей школьников и общественных деятелей, обучение навыкам предупреждения буллинга педагогов, психологов и администрации школы. Важно отметить, что наиболее эффективным вектором профилактики школьной травли является компенсация агрессивного поведения у обучающихся, которые инициируют конфликтные ситуации и предупреждение процесса виктимизации у предполагаемой жертвы. Воспитание чувства сплоченности в школьном коллективе, гибкая система наставничества, создание безопасной среды в интернет-ресурсах также доказали свою эффективность в профилактике школьной травли.

Однако использование в полном объеме зарубежных методик в школьной практике с нормотипичными обучающимися и обучающимися с ограниченными возможностями здоровья оказалось не продуктивным, так как необходимо учитывать специфику этнического менталитета участников конфликта.

Немаловажным фактом, который затрудняет процесс внедрения антибуллинговых стратегий в отечественную педагогическую практику является принадлежность зарубежных программ к национальным проектам в которых заложено государственное финансирование.

В современной отечественной педагогике ощущается острая нехватка противобуллинговых программ, подобный опыт рассматривается в немногочисленных методических разработках. Так, проект «Каждый важен» учитывает дифференцированные формы работы с детским коллективом, которые направлены на пресечение любой возможности зарождения диады «жертва – агрессор». Несомненно заслуживает внимание исследования, проводившиеся под руководством академика РАО А.А. Реан. Коллективу ученых удалось создать алгоритмы поведения в антибуллинговом процессе для обучающихся, их родителей, учителей, школьных психологов и администрации [2, 3]. Следует отметить, что теоретические и практические аспекты проблемы воспитания коллектива и предупреждения проявлений травли в начале прошлого века были сформулированы основоположником отечественной педагогики А.С. Макаренко [1].

К сожалению известные антибуллинговые техники не учитывают работу с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, которые в силу особенностей нарушения развития чаще всего подвержены виктимизации и как правило, становятся мишенью для деструктивных атак агрессора.

Изложение основного материала статьи. При описании антибуллинговых техник в отношении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья мы учли и систематизировали опыт зарубежных и отечественных ученых. Были определены положения коррекционной работы, направленные на купирование травли в школьной инклюзивной среде, определяющие стагнацию процесса становления личностей жертвы и агрессора.

В рамках проведенной коррекционной работы были определены алгоритмы с участниками конфликта – предполагаемой жертвы, агрессора и его свиты.

Ребенок с ограниченными возможностями здоровья может иметь патологию слуха, зрения, нарушение интеллекта, проблемы связанные с дисфункцией опорно-двигательного аппарата, нарушение социальной коммуникации, а также сочетанные дефекты. Любая патология в развитии может стать сопутствующим маркером к процессу становления виктимизации у ребенка с ограниченными возможностями здоровья, который в силу особенностей патологического развития не всегда осознает, что уже является объектом травли со стороны здоровых одноклассников, или наоборот воспринимает шутки ровесников как акт издевательства над ним.

Обоснуем алгоритмы предупреждения процесса виктимизации у ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

1. Объяснение школьнику с патологией в развитии что такое буллинг. Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья должен осознать что такое травля, понять суть конфликтной ситуации, которая может трансформироваться в более агрессивный и затяжной процесс.

Осознание причин буллинга ребенком с ограниченными возможностями здоровья включает четыре позиции:

- первая позиция отражает восприятия боли. Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья должен понимать, что причиняемая ему боль бывает не только физической, но и может быть связана с душевными переживаниями;
- вторая позиция определяет частотность конфликтов с одноклассниками. Школьник с патологией в развитии должен правильно дифференцировать затяжной процесс травли от единичных конфликтов с одноклассниками;
- третья позиция дает возможность осмыслить ребенку с ограниченными возможностями здоровья преднамеренность травли.

Логично будет предложить школьнику с патологией развития практикоориентированные кейсовые задания в которых содержатся примеры с ситуациями преднамеренной травли и дружеской шутки. В ходе анализа психологической задачи обучающийся с ограниченными возможностями здоровья самостоятельно, или со стимулирующей помощью психолога определяет признаки намеренной травли, которую всегда характеризует злой умысел и маркеры спонтанно организованного дружеского розыгрыша.

Школьники с ограниченными возможностями здоровья анализируют ситуации, описанные в психологических задачах, дают им правильную оценку. При наличии ментального расстройства ребенку предоставляется вербальный образец для ответа;

– четвертая позиция дает возможность обучающемуся с ограниченными возможностями здоровья понять на сколько ему сложно защитить себя от агрессивных действий обидчика. Определенные трудности самозащиты состоят в том, что обычно жертва одинока и не имеет поддержки от дружески настроенных одноклассников.

2. Объяснение школьнику с ограниченными возможностями здоровья правил взаимодействия с нормотипичными одноклассниками. Для налаживания дружеских отношений со сверстниками ребенка с патологией развития обучают подвижным, настольным, компьютерным играм, которые интересны не только ему, но и его здоровым ровесникам. Формированию дружеских отношений у школьников в условиях инклюзивного класса способствуют совместные походы в театр, поездки, экскурсии, работа в различных секциях и кружках и т.д.

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья должен ознакомиться с правилами этикета в учебной и внеучебной деятельности, в том числе и правилами речевой коммуникации в социальных сетях.

3. Объяснение обучающемуся с ограниченными возможностями здоровья алгоритма поведения с агрессивно настроенным одноклассником.

Обычно ребенок с ограниченными возможностями здоровья в ответ на деструктивные действия агрессора замыкается и подчиняется его воле, при этом не делится переживаниями со сверстниками, педагогами и родителями.

Следует обучить ребенка с ограниченными возможностями здоровья приемам избегания прямого контакта с агрессором. В случае невозможности выхода из агрессивного контакта быть готовым к включению в диалог. Формирование коммуникативного навыка требует от школьника с патологией в развитии контроля за собственными эмоциями, так как при проявлении гнева, страха, обиды он становится уязвимым для обидчика и провоцирует его на дальнейшую агрессию. При вступлении в диалог с агрессором необходимо взять инициативу ведущего в диалоге, задавать вопросы и не ожидать на них ответа. Подобная тактика ведения диалога непременно поставит подростка с деструктивным поведением в тупик, вызовет чувство неуверенности в собственных силах и заставит прекратить общение. Если возникает угроза завершения диалога физической расправой, следует сформировать у ребенка с ограниченными возможностями здоровья клишированные образцы фраз, которые будут направлены на прекращение агрессивных действий обидчика: "Не делай этого!", "Нельзя!", "Отойди от меня!", "Мне больно!", "На помощь!".

Серию коррекционных занятий с психологом необходимо посвятить профилактике кибербуллинга. Рассказать школьнику с ограниченными возможностями здоровья, что в случае получения сообщений негативного содержания от обидчика следует их сохранить для передачи родителям или педагогам, для того чтобы создать доказательную базу своей невиновности в случае клеветы со стороны агрессора.

Школьникам подросткового возраста классный руководитель обязан сообщить о работе школьного телефона доверия.

Хорошо если в конфликте с одноклассниками обучающийся с ограниченными возможностями здоровья будет самостоятельно решать коммуникативные проблемы со сверстниками. Приобретенный опыт в решении значимых социальных задач межличностной коммуникации поможет ему во взрослой жизни находить безконфликтные решения в сложных жизненных ситуациях.

В своих трудах М. Adam Messinger, D. Olweus, E. Menesini, A. Nocentini акцентируют внимание, что одним из эффективных приемов в антибуллинговых программах в школьной практике является коррекция деструктивного поведения и агрессивных учащихся.

В поведении обучающихся данной категории отмечается желание стать лидером в классе за счет демонстрации силы перед более слабым одноклассником и путем запугивания жертвы добиться желанного авторитета у сверстников. В силу специфики структуры дефекта обучающийся с ограниченными возможностями здоровья не в силах защитить себя от агрессивного контакта с обидчиком и его свитой.

Не все дети с ограниченными возможностями здоровья входят в группу риска по виктимизации. Исключением являются обучающиеся с задержкой психического развития с выраженной гиперактивностью. Такие школьники чаще всего не претендуют на роль лидера, но имеют склонность к реализации его хейтинговых идей. Обучающиеся с задержкой психического развития не могут оценить адекватно последствия своих агрессивных действий, направленных на травлю жертвы, не сожалеют о совершенном насилии и не проявляют эмпатии к однокласснику в чью сторону были применены издевательства. Для профилактики становления личности лидера-агрессора и формирования его свиты рекомендуют систематически проводить индивидуальные и фронтальные занятия с психологом, направленные на нивелирование различных форм деструктивного поведения у школьников.

Первые занятия психолог посвящает стимуляции воспоминаний у учащегося, связанных с несправедливым отношением к нему близких, учителей и сверстников. Обучающийся с деструктивным поведением анализирует свои душевные переживания в момент обиды, рассматривая свой негативный опыт с точки зрения жертвы. Завершая занятие психолог подводит учащегося к выводу, что причинять боль другому человеку нельзя, не существует причин, которые дают право на совершение агрессивных действий по отношению к близкому.

Последующие занятия психолог посвящает разбору ситуаций, которые сопровождалась агрессивным контактом с одноклассником. Психолог выясняет у обучающегося почему именно эти дети вызвали у него негативные эмоции и желание причинить им боль. Как показывает практический опыт, чувство неприязни у школьника с деструктивным поведением чаще всего вызывает физический дефект или обособленное поведение, связанное с нарушением социальной коммуникации у ребенка с патологией в развитии. В этом случае коррекционная работа должна быть направлена на воспитание чувства уважения к выявленным способностям ребенка с ограниченными возможностями здоровья и желания дружить с ним. Формирование чувства уважения к сверстнику с патологией в развитии через осознание вины за причиненную обиду побуждает обучающегося с агрессивной моделью поведения принести свои извинения жертве.

Необходимо вспомнить об интересах ребенка с агрессивной моделью поведения в учебной и внеучебной деятельности. Следует выяснить чем он увлекается, какими талантами обладает. Важно убедить обучающегося, что дальнейшее продвижение в развитии собственных творческих навыков будет ступенью к признанию его авторитета одноклассниками.

Отдельные занятия с психологом посвящены обучению подавлять негативные эмоции посредством тренинговых заданий. Психолог дает ребенку следующие установки – если тебя раздражает поведение одноклассника, то необходимо:

- выполнить глубокий вдох и выдох, погладить языком твердое небо;
- вспомнить что-нибудь веселое и улыбнуться;
- послушать любимую музыку;
- сосчитать все (треугольные, красные и т.д.) предметы в помещении;
- пообщаться с тем, кто вызывает интерес и положительные эмоции.

Подобные задания помогут обучающемуся выйти из агрессивного состояния.

Можно узнать у обучающегося есть ли у него любимый персонаж литературного произведения или фильма. Возможно его кумиром является выдающийся общественный деятель, актер, спортсмен или близкий человек. В ходе ролевой игры дублируется конфликтная ситуация, которая вызывает негативные эмоции к однокласснику. Обычно повторение конфликтных ситуаций с проигрыванием роли персонажа достаточно эффективно влияет на устранение аффективных проявлений у учащихся.

Выводы. Резюмируя вышесказанное отметим, что формирование у ребенка с ограниченными возможностями здоровья чувства собственной значимости, установление прочных дружеских отношений с одноклассниками является надежным гарантом для предупреждения процесса виктимизации.

Устранение проявлений деструкции в поведении обучающегося прежде всего направлено на предупреждение становления личности агрессора и его свиты, что ведет к купированию самого процесса зарождения буллинга в школьной инклюзивной среде.

Литература:

1. Макаренко, А.С. Лекции о воспитании детей / А.С. Макаренко. – Минск: Нар. асвета, 1978. – 96 с.
2. Реан, А.А. Руководство для родителей про буллинг/ под ред. академика РАО А.А. Реана / А.А. Реан, М.А. Новикова, И.А. Коновалов. – М., 2019. – 47 с. – http://www.krskstate.ru/dat/bin/art/48140_prilojenie_2_rukovodstvo_pro_bullying_roditeli_.pdf (дата обращения: 03.09.2023)
3. Реан, А.А. Руководство для подростков про буллинг/ под ред. академика РАО А.А. Реана / А.А. Реан, М.А. Новикова, И.А. Коновалов. – М., 2019. – 31 с. – <https://zhat.ru/files/sveden/docs/ruk-buling.pdf> (дата обращения: 03.09.2023)
4. Adam, M. Messinger. Acculturation Stress and Bullying Among Immigrant Youths in Spain / М.М. Adam, А.Т. Nieri, P. Villar, М.А. Luengo // Journal of School Violence. – Cop. – 2012. – Vol. 11:4. – P. 306-322
5. Olweus, D. Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program / D. Olweus // The development and treatment of childhood aggression. – Cop. – 1991. – Vol. 17. – Pp. 41-48
6. Menesini, E. Empowering students against bullying and cyberbullying: Evaluation of an Italian peer-led model / E. Menesini, A. Nocentini, В.Е. Palladino // International Journal of Conflict and Violence. – Cop. – 2012. – No. 6(2). – Pp. 313-320

УДК 378: 378.046.4

кандидат педагогических наук, доцент Витольник Галина Адамовна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (Санкт-Петербургский университет МВД России, ФГКОУ ВПО СПбУ МВД России) (г. Санкт-Петербург);

кандидат педагогических наук, доцент Витольник Владимир Николаевич

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

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Инновационные образовательные технологии среди которых важное место занимает цифровизация профессионального образования также, как и цифровизация экономики в целом, в настоящее время становится главным среди высших учебных заведений. Современное состояние развития образовательной системы в России связано с определенными проблемами, встречаемыми преподавателями в процессе обучения студентов вузов, это и компьютеризация учебных заведений, и состояние знаний и умений как профессорско-преподавательского состава так и обучающихся в применении инновационных образовательных технологий. В статье рассматривается вопрос о новейших образовательных технологиях, используемых преподавателями в процессе обучения студентов вузов, а также дипломированных специалистов, проходящих программы дополнительного образования. В результате авторами работы доказывается тезис о том, что инновационные технологии оказываются применимы во всех аспектах образовательного процесса, реализующегося как в высшей школе, так и в рамках дополнительного образования.

Ключевые слова: профессионализм, компетентность, инновационные технологии, цифровые технологии, образовательные технологии, высшее образование, дополнительное образование, качество обучения, интерактивность занятий, смешанное обучение, онлайн-курсы, персонализации обучения, образовательный маршрут.

Annotation. Innovative educational technologies, among which an important place is occupied by the digitalization of vocational education, as well as the digitalization of the economy as a whole, is currently becoming the main one among higher education institutions. The current state of development of the educational system in Russia is associated with certain problems encountered by teachers in the process of teaching university students, this is the computerization of educational institutions, and the state of knowledge and skills of both the teaching staff and students in the application of innovative educational technologies. The article deals with the issue of the latest educational technologies used by teachers in the process of teaching university students, as well as graduates undergoing additional education programs. As a result, the authors of the work prove the thesis that innovative technologies are applicable in all aspects of the educational process, which is implemented both in.

Key words: professionalism, competence, innovative technologies, digital technologies, educational technologies, higher education, additional education, quality of education, interactivity of classes, blended learning, online courses, personalization of learning, educational route.

Введение. Системы высшего и дополнительного профессионального образования являются динамичными структурами, которые призваны отвечать требованиям современных реалий. Сегодняшний мир – это глобальное сообщество, переживающее четвертую промышленную революцию, что связана с быстрым темпом развития информационных, цифровых и виртуальных технологий, проникающих в том числе и в образовательную практику.

Инновационные технологии в обучении есть продукт инновационной деятельности преподавателя. Их использование нацелено на раскрытие «способов, методов взаимодействия преподавателей и учащихся» [6, С. 37], что, несомненно, качественно влияет на уровень достигаемых образовательных результатов обучающимися [15, С. 75].

Одной из основных задач, поставленных в «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» [12], является задача подготовки преподавателей и студентов и, в особенности, будущих учителей к решению проблем цифровой трансформации образования. Среди цифровых технологий, применяемых в вузах, сегодня особое внимание уделяется универсальным *сквозным* цифровым технологиям, потому, что они не связаны с конкретной сферой или продуктом, а используются во всех отраслях экономики, в социальной сфере и в государственном управлении. Освоение педагогами и студентами *сквозных* цифровых технологий является актуальной педагогической задачей.

Изложение основного материала статьи. Применение инновационных технологий привносит в ход обучения интерактивные и активные формы, что способствует реализации важнейшего принципа – субъектности обеих сторон образовательного процесса. Активность студентов и слушателей в процессе получения знаний и формирования умений становится гарантом формирования их основных компетенций, поскольку в таких условиях актуализируется самостоятельность в решении учебных задач, осознание сотрудничества пары «преподаватель-студент».

Интерактивность занятий способствует развитию навыков работы в команде, совершенствует коммуникативные, лидерские и организаторские качества личности, востребованные как «мягкие навыки» и необходимые в любой профессиональной сфере. Зачастую инновационные технологии связываются с применением на занятиях компьютерных и информационно-коммуникационных технологий, что расширяет личностно воздействующее пространство университета, включая совершенствование цифровых компетенций и цифровой профессиональной компетентности обучающихся [9, С. 101]. Именно поэтому инновационные образовательные технологии находят свою реализацию как в высшем, так и в дополнительном профессиональном образовании.

Думается, что в качестве приоритетных направлений развития педагогических инновационных технологий в пространстве современных вузов становятся дистанционные, т. к. они наилучшим образом отвечают запросам сегодняшнего студента.

Следует отметить, что в случае обучения иностранных граждан такого рода технологии становятся незаменимыми, поскольку позволяют получать знания вне зависимости от месторасположения слушателя, разницы в часовых поясах, без привязки к определённому рабочему месту.

Таким образом, получили своё распространение массовые открытые онлайн-курсы, предоставляемые университетами разных стран, адаптирующими свои программы обучения под запросы современного общества, уже в полной мере ощутившими удобство дистанционного образования. Кроме того, на сегодняшний день идёт активная разработка

специализированных адаптивных курсов. Это можно считать новой вехой в развитии личностно-ориентированного подхода в образовании и принципов индивидуализации обучения, поскольку выстроенные по такой модели курсы способны в автоматическом режиме производить «измерение множества параметров учащегося» [10, С. 34] (учитывать потребности, способности и стартовую знаниявую базу студентов / слушателей, предлагая различные форматы трансляции новых сведений, определяя объём необходимой теоретической информации, избирая темп речи преподавателя и количество визуализации).

Помимо дистанционного образования в вузовской практике и в процессе обучения иностранных слушателей на курсах переподготовки широко применяется технология смешанного обучения, которая предполагает сочетание форматов проведения встреч студентов с преподавателем (в онлайн или очном режиме). По замечанию Н.Н. Скрыпниковой, наибольшее распространение получает технология «перевёрнутого класса», когда теоретический блок дисциплин или курсов осваивается студентами самостоятельно, а возникшие вопросы и трудности усвоения, практико-ориентированные задания решаются совместно с педагогом [14, С. 75]. Следует признать, что данная технология выступает мощным инструментом на пути интенсификации и оптимизации образовательного процесса, а также позволяет укреплять позиции личностно-ориентированного и компетентностного подходов, персонализации обучения.

Ещё одним направлением в педагогической инноватике становится внедрение в практику обучения студентов и слушателей курсов переподготовки технологий проблемного обучения и кейс-стади. Данные технологии зарекомендовали себя в качестве эффективных, поскольку обладают широким развивающим потенциалом и активизируют самостоятельность обучающихся в ходе освоения учебных программ. А, как известно, информация, добытая собственными силами, более глубоко усваивается, поскольку проходит стадию анализа и критического осмысления.

Среди инновационных образовательных технологий выделяются и те, что направлены на организацию целостного образовательного процесса и управления им. К ним, например, относится технология моделирования индивидуальных образовательных траекторий. Сущность её заключается в том, что обучающийся с учётом личных образовательных потребностей, профессиональных стремлений и «осознанного формирования компетенций» планирует собственный образовательный маршрут [5, С. 107]. Данная технология также способствует реализации субъектности студента / слушателя, поскольку он принимает непосредственное участие в формировании образа профессионального будущего, максимально используя потенциал образовательной организации.

При таких условиях роль преподавателя изменяется: он оказывает поддержку обучающемуся, координирует его действия, помогает в процессе осуществления саморефлексии деятельности и даёт рекомендации по выбору дисциплинарных модулей, как обязательных, так и факультативных, а следовательно, выступает в роли тьютера, наставника, консультанта, ментора [7, С. 62].

В свете концепции непрерывного образования освоение программ курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки можно рассматривать в качестве звена индивидуальной траектории обучения. Причём для слушателей такой подход становится особенно плодотворным, поскольку они получают возможность обучаться в разных университетах одновременно, обогащая свои профессиональные компетенции.

Не только форматы трансляции новых знаний и адаптация методов и приёмов работы на аудиторных и внеаудиторных занятиях со студентами / слушателями курсов переподготовки входят в поле педагогической инноватики. Инновационные образовательные технологии также включают использование новейших инструментов для оценки и контроля качества достигнутых результатов обучения. Среди них наиболее востребованными как в вузовской практике, так и в области профессиональной переподготовки становятся технологии компьютерного и электронного тестирования, технология создания портфолио и модульно-рейтинговая система оценки степени усвоения учебного материала. Каждая из перечисленных технологий может быть применима как при дистанционной и смешанной модели обучения, так и в традиционных условиях очного взаимодействия преподавателя и обучающихся.

Таким образом, следует отметить, что инновационные педагогические идеи и образовательные технологии охватывают все структурные элементы процесса обучения студентов / слушателей:

- организационные и управленческие;
- содержательные (инновационные методы и формы работы);
- дидактические (расширяют способы подачи материала, используются приложения, Интернет-ресурсы, виртуальные средства);
- технологические (новейшие инструменты трансляции знаний подчиняются целям и задачам обучения).

Выводы. Инновационный характер приобретают и технологии контроля и оценки достигнутых образовательных результатов. Однако в условиях модернизации системы образования в связи с широким распространением идей цифровизации и компьютеризации традиционными и главенствующими остаются личностно-ориентированный и компетентностный подходы, принципы индивидуализации и персонализации обучения, субъектный характер образовательных отношений в паре «преподаватель-обучающийся». Собственно, на их укрепление в практике работы вузов и нацеливаются инновации.

Литература:

1. Абилина, А.С. Кейс-технология как один из инновационных методов в образовании / А.С. Абилина // Педагогическая наука и практика. – 2019. – №3 (25). – С. 18-23
2. Алдошина, М.И. Условия проектирования эффективных профессиональных образовательных программ в современном университете / М.И. Алдошина // Педагогика и просвещение. – 2022. – №1. – С. 143-154
3. Ахмет-Уста, З.Р. Современные образовательные технологии / З.Р. Ахмет-Уста, С.А. Вовк // Проблемы современной науки и образования. – 2019. – №3. – С. 92-95
4. Губаренко, И.В. Интерактивные технологии обучения в формировании профессиональной компетентности специалиста нового времени / И.В. Губаренко, Д.В. Гордова // Наука. Искусство. Культура. – 2013. – №4. – С. 209-214
5. Данейкин, Ю.В. Проектный подход к внедрению индивидуальной образовательной траектории в современном вузе / Ю.В. Данейкин, О.Е. Калинская, Н.Г. Федотова // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 8/9. – С. 104-116. – DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-104-116
6. Джумаева, С.А. Педагогические инновации в современной системе образования / С.А. Джумаева, М.Х. Хайруллаева // Научные исследования. – 2019. – №3 (29). – С. 37-39
7. Ильина, С.П. Развитие идеи индивидуализации образования как историческая предпосылка персонализированного обучения / С.П. Ильина, Н.В. Циммерман // Человек и образование. – 2020. – № 4(65). – С. 57-63
8. Каракотова, С.А. Инновационные технологии в образовательном процессе / С.А. Каракотова // Инновационные процессы в системе образования: теория и практика / Материалы региональной научно – практической конференции. – Карачаевск, 2019. – С. 69-74

9. Котлярова, И.О. Инновационные технологии реализации программ дополнительного профессионального образования / И.О. Котлярова, И.А. Волошина, М.С. Павловская, Н.Г. Анкудинова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2021. – Т. 13, № 4. – С. 96-105. – DOI: 10.14529/ped210409

10. Кречетов, И.А. Реализация адаптивного обучения: методы и технологии / И.А. Кречетов, В.В. Романенко, В.В. Кручини, А.В. Городович // Открытое и дистанционное образование. – 2018. – № 3 (71). – С. 33-40. – DOI: 10.17223/16095944/71/5

11. -Макарова, Н.С. Педагогический университет в условиях цифровой трансформации образования / Н.С. Макарова // Познание и деятельность: от прошлого к настоящему. Материалы I Всероссийской международной научной конференции. – Омск: Ом ГПУ, 2019. – С. 176-181

12. Распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 № 1688-р «Концепция подготовки системы образования на период до 2030 года». – URL: <https://clck.ru/32VmcE> (дата обращения: 31.09.2023)

13. Рыбцова, Л.Л. Современные образовательные технологии: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / Л.Л. Рыбцова. – Москва: Юрайт, 2018. – 90 с.

14. Скрыпникова, Н.Н. Технология смешанного обучения: актуальность и проблематика / Н.Н. Скрыпникова // Профессиональное образование и рынок труда. – 2018. – № 3. – С. 74-78

15. Снопкова, Е.И. Педагогические инновации – ориентиры развития профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы / Е.И. Снопкова // Авиационный вестник. – 2020. – № 3. – С. 74-78

Педагогика

УДК 37.004

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

Институт медиакоммуникаций, медиатехнологий и дизайна

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА УНИВЕРСИТЕТА КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье обозначен ведущий вектор развития университета – обеспечение профессионально-личностного становления будущего педагога. Рассмотрена роль в данном процессе специально созданной культурно-образовательной среды учебного заведения. Проанализированы направления создания культурно-образовательной среды учебного заведения, разработанные и апробированные В.А. Сухомлинским. Среди них: гуманистическая личностная направленность отношений в коллективе учебного заведения; демократический стиль отношений в педагогическом коллективе; создание условий для постоянного самосовершенствования педагогов в профессиональной и общекультурной сфере; организация совместной творческой (научно-исследовательской и художественно-эстетической) деятельности педагогов и обучающихся (студентов); координация воспитательных усилий учебного заведения и общественности; педагогически целесообразная и культуросообразная организация предметной среды.

Ключевые слова: педагог, профессионально-личностное становление, культурно-образовательная среда, учебное заведение.

Annotation. The article identifies the leading vector of the university's development – ensuring the professional and personal development of the future teacher. The role of a specially created cultural and educational environment of an educational institution in this process is considered. The directions of creating a cultural and educational environment of an educational institution, developed and tested by V.A. Sukhomlinsky, are analyzed. Among them: humanistic personal orientation of relations in the staff of the educational institution; democratic style of relations in the teaching staff; creation of conditions for continuous self-improvement of teachers in the professional and general cultural sphere; organization of joint creative (research and artistic and aesthetic) activities of teachers and students (students); coordination of educational efforts of the educational institution and the public; pedagogically appropriate and culturally appropriate organization of the subject environment.

Key words: teacher, professional and personal formation, cultural and educational environment, educational institution.

Введение. Утверждение в образовании личностно-ориентированной образовательной парадигмы актуализирует потребность модернизации системы высшего педагогического образования в направлении усиления ее гуманитарно-культурологической составляющей и ориентации на целостное личностное становление будущего педагога. Культурологическое измерение современного педагогического образования должно основываться на освоении будущими педагогами, прежде всего, культурных смыслов, которые образуются в процессе взаимоотношений человека с природной и социальной окружающей средой в системе этнической или исторической культурной системы. В то же время овладение смыслами человеческой культуры возможно только в процессе формирования ценностного отношения личности к миру, действительности, самой себе в этом мире. Следовательно, определяющим фактором, обуславливающим эффективность процесса педагогического образования, должна стать специально организованная окружающая среда, где происходит профессионально-личностное становление молодежи – культурно-образовательная среда педагогического университета.

Изложение основного материала статьи. К.К.М. Клакхон считал, что «культура – это часть окружающего мира, созданная самим человеком» [1, С. 9]. Здесь, бесспорно, подразумевается далеко не только материальная среда – здания, бытовые вещи и др.; обязательно предполагается еще и наличие специфической духовной окружающей среды – систем норм и ценностей, менталитета, традиций и тому подобное.

Таким образом, педагогически целесообразно организованная культурно-образовательная среда учебного заведения – это весь уклад жизни коллектива педагогов и обучающихся (студентов) с присущими ему отношениями, приоритетами. Это также и педагогически целесообразная и культурно соответствующая организация предметной среды, которая также должна выполнять культуротворческую функцию.

На основе многолетней творческой педагогической деятельности В.А. Сухомлинским были предложены и апробированы основные направления создания культурно-образовательной среды учебного заведения. К ним относятся следующие:

1. Гуманистическая личностная направленность отношений в общешкольном коллективе. Многолетний опыт работы директором сельской школы привел В.А. Сухомлинского к убеждению, что коллектив учителей и коллектив учеников не

отделены друг от друга. Они создают единый общешкольный коллектив, главной ценностью и движущей силой которого является индивидуальность каждого его члена. При этом он подчеркивал, что учебно-воспитательная работа школы воплощается, прежде всего, через коллектив педагогов [2]. Ученый всегда призывал директоров школ находить, открывать неповторимые черты учителей, их задатки, способности, увлечения, создавать условия для их развития и, исходя из этого, строить систему работы с учительским коллективом [2]. Поэтому в своей практической деятельности по вопросам организации культурно-образовательной среды школы определяющую роль он отводил индивидуальной работе с учителями.

Развитие тенденций относительно внедрения принципов гуманизации образования в сфере его функционирования вызвано рядом проблем, на решения которых направлены анализируемые в данном исследовании стратегии. В частности, гуманизация образования направлена на преодоление основного недостатка традиционной школы – ее обезличивания, пренебрежения к субъектам образовательного процесса.

Актуальность развития гуманистического мировоззрения вызвана осознанием теоретиками образования того факта, что сегодня все чаще наблюдается несоответствие и противоречие между уровнем образованности человека и состоянием его духовного и морального развития, вызывающее проблему дегуманизации межгрупповых и межличностных отношений, в частности в молодежных кругах. Необходимость следования гуманистическим идеалам в системе воспитания нового поколения вызвана ухудшением нравственной атмосферы, снижением авторитета нравственных идеалов и моральных норм в современном обществе.

На практике одним из путей гуманизации образования является «очеловечивание» атмосферы учебно-воспитательного процесса, обеспечение соответствующей гуманистической среды в высшем учебном заведении, атмосферы, стимулирующей самореализацию преподавателя и студента на основе взаимного доверия и творческого взаимодействия.

Изучение психолого-педагогической литературы показывает, что в содержании индивидуальной работы с учителями В.А. Сухомлинский включал изучение уровня их образованности и определение путей самосовершенствования, создание для каждого педагога условий, гарантирующих творческую свободу решения воспитательных и образовательных задач, предоставление учителям непосредственной практической помощи в организации учебно-воспитательной деятельности. При этом индивидуальную работу он стремился строить на взаимоотношениях доверия между учителем и руководителями – директором и завучем. Призывая педагогов изучать в ходе личного общения индивидуальность ученика, его наклонности, способности, таланты, а также негативные черты характера, В.А. Сухомлинский сам неукоснительно придерживался этих психолого-педагогических требований в отношениях с коллегами.

2. Демократический стиль отношений в педагогическом коллективе. Стиль общения В.А. Сухомлинского с коллегами и учениками всегда отличался тактичностью, отсутствием категоричности суждений. Изучение разнообразных источников свидетельствует, что индивидуальные беседы В.А. Сухомлинского с учителями управляемой им школы часто помогали в решении сложных педагогических ситуаций, служили действенным средством передачи приобретенного учебно-воспитательного опыта, способствовали развитию профессионального мастерства учителей.

В.А. Сухомлинский считал, что следует дать возможность каждому учителю посетить как можно больше своих уроков, уроков опытных коллег, а также воспитательных мероприятий разнообразной направленности. Это не только помогало в овладении педагогическим мастерством, но и способствовало установлению в учительском коллективе доброжелательной атмосферы, основанной на принципах взаимоуважения, демократизма и гуманизма.

Педагогическая система В.А. Сухомлинского известна как система «воспитания без наказаний». Анализ архивных материалов свидетельствует, что он убежденно отвергал «сильные» средства воздействия не только в своих книгах, но и в повседневной учебно-воспитательной работе [3].

3. Создание условий для постоянного самосовершенствования педагогов в профессиональной и общекультурной сфере. К содержанию профессионально-педагогического самообразования В.А. Сухомлинский включал самостоятельное овладение педагогом литературы по педагогике, психологии, методикам обучения и воспитания. Действенным средством расширения общекультурного и профессионального кругозора педагогов, как считал ученый, является прослушивание научно-популярных и просветительских радио- и телепередач.

Изучение воспоминаний коллег В.А. Сухомлинского показывает, что он постоянно заботился об эффективности профессионального и общекультурного самообразования педагогов. Анализ школьной документации, хранящейся в педагогически-мемориальном музее В.А. Сухомлинского, свидетельствует, что к коллективным формам психолого-педагогической подготовки педагогов он относил работу психологических и специальных семинаров, педагогического совета, методических объединений. В них воплощались в жизнь теоретические разработки ученого по формированию духовной культуры педагогов и их педагогического мастерства.

Поскольку В.А. Сухомлинский считал показателем развития общей культуры и уровня профессиональной подготовки педагога его речевую культуру, на заседаниях педагогического совета систематически изучались различные аспекты формирования речевой культуры педагога и обучающихся. Например, на повестку дня выносились вопросы единого речевого режима школы, пути повышения уровня речевой культуры обучающихся, рассказ педагога как метод преподавания и воспитания обучающихся и другие. В.А. Сухомлинским были разработаны и введены в практику профессионально-педагогической подготовки педагогов пути повышения уровня их речевой культуры, среди которых изучение передового педагогического опыта, произведений современных авторов, упражнения в написании произведений-миниатюр на материале наблюдений природных явлений и трудовых процессов.

В.А. Сухомлинский справедливо требовал, чтобы каждый педагог был в курсе всех новостей научной и культурной жизни общества. Изучение его произведений показывает, что он постоянно следил за тем, чтобы в библиотеке и методическом кабинете школы всегда были журналы, справочники, словари, книги по различным областям науки, и искусства [4].

5. Координация воспитательных усилий школы, семьи и общественности. Важным условием эффективности образовательной работы была, по убеждению В.А. Сухомлинского, координация действий педагогов и родителей, семьи, общественности. Изучение трудов педагога-новатора, воспоминаний его коллег и обучающихся показывает, что главным залогом эффективности совместных усилий школы и семьи в направлении разностороннего развития обучающихся он считал психолого-педагогическую образованность родителей [4].

Выводы. Изучение и творческая реализация в условиях современных педагогических университетов предложенных и апробированных В.А. Сухомлинским направлений создания культурно-образовательной среды учебного заведения будет способствовать, по нашему мнению, эффективности осуществления культуротворческой функции педагогического высшего учебного заведения относительно профессионально-личностного становления будущих педагогов.

Литература:

1. Клакхон, К.К.М. Зеркало для человека [Текст]: Введ. в антропологию / К.К.М. Клакхон. – Санкт-Петербург: Евразия, 1998. – 351 с.; 20 см. – (Психология. Антропология. Культурология.); ISBN 5-8071-0009-3

2. Сухомлинский, В.А. (1918-1970). Избранные произведения [Текст]: В 5-ти т. / [Редкол.: А.Г. Дзеве́рин (пред.) и др.; Вступ. статья А. Дзеве́рина, С. 7-56]. – Киев: Рад. школа, 1979-1980. – 20 см.
3. Сухомлинский, В.А. (1918-1970). Сто советов учителю / В.А. Сухомлинский. – Киев: Рад. шк., 1984. – 254 с.; 21 см. – (Пед. б-ка. ПБ.); ISBN В пер. (В пер.): 95 к.
4. Сухомлинский, В.А. (1918-1970). Как воспитать настоящего человека: (Этика ком. воспитания): Пед. наследие / В.А. Сухомлинский; [Вступ. ст. О.В. Сухомлинской]. – Москва: Педагогика, 1989. – 286, [1] с.: портр.; 22 см. – (Б-ка учителя.); ISBN 5-7155-0145-8 (В пер.): 1 р. 30 к.

Педагогика

УДК 378.046.4

доктор педагогических наук, профессор Глузман Александр Владимирович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
магистрант Юраш Ксения Александровна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ – БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье раскрыты основные теоретико-методологические положения подготовки магистрантов – будущих психологов по профилактике девиантного поведения подростков. Рассмотрены основные этапы и положения работы практических психологов по работе с подростками с девиантным поведением. Представлен некоторый опыт работы специалистов в области профилактики и коррекции девиантного поведения подростков.

Ключевые слова: психология подростка, подготовка практического психолога, девиантное поведение, профилактика, предупреждение, коррекция.

Annotation. The article reveals the main theoretical and methodological provisions for the preparation of undergraduates - future psychologists for the prevention of deviant behavior in adolescents. The main stages and provisions of the work of practical psychologists in working with adolescents with deviant behavior are considered. Some experience of specialists in the field of prevention and correction of deviant behavior of adolescents is presented.

Key words: psychology of a teenager, training of a practical psychologist, deviant behavior, prevention, prevention, correction.

Введение. Профилактика девиантного поведения подростков является актуальной проблемой современного общества. Такое поведение подростков может привести к негативным последствиям не только для самих подростков, но и для общества. Оно часто проявляется в области морали, этики и правовой ответственности. Это может варьироваться от мелких правонарушений, таких как прогулы учебных занятий и сквернословие до более серьезных преступлений, таких как вандализм, злоупотребление наркотиками и насилие. Одним из важных инструментов для решения этой проблемы является профессиональная работа психолога в данной области воспитания подрастающего поколения.

Цель статьи проанализировать требования к подготовке магистрантов – будущих психологов для работы с подростками по профилактике их девиантного поведения.

Изложение основного материала статьи. Отечественные и зарубежные ученые посвятили множество трудов, изучая феномен девиантного поведения подростков. Л. С. Выготский в монографии «Педология подростка» писал, что основная проблема психологии во время перехода ребенка к подростковому этапу – попытка найти связь между его стадиями развития 3-х летнего возраста и переходного. В период подросткового развития наблюдаются две фазы психологических и физиологических новообразований: новые влечения и новые впечатления, которые соотносятся друг с другом и представляют собой новое эмоционально-интеллектуальное состояние подростков. Данный процесс тяжело протекает и связан с необходимостью принятия окружающим миром тех изменений, которые характерны для молодых людей [5].

В работах Б.Ц. Бадмаева анализируются три этапа развития ребенка, от раннего дошкольного возраста до подросткового: 1) непосредственно-эмоциональное общение; 2) мотивационно-потребностная часть; 3) потребность в изучении себя (младшее подростничество), потребность к формированию будущего (старшее подростничество). На всех трех этапах важную роль играет подготовка и способность ребенка к социализации, которая формируется за счет отношения родителей и учителей к воспитанию личности [3].

Развивая эти положения И. Г. Малкина-Пых рассматривала восемь возрастных кризисов, с которыми приходится сталкиваться человеку на пути своего взросления, каждый из которых, по мнению ученой, преодолеть требуется самостоятельно, но с «правильным» направлением от третьих лиц (родители, учителя, сверстники) [13].

С.Б. Думов предполагал, что причиной возникновения девиантного поведения подростков заключается в неподготовленности педагогов к работе с подростковыми изменениями. К сожалению, по некоторым причинам, во многих школах бытует мнение, что проблемы несовершеннолетнего молодого человека – проблемы его родителей. И в этой связи, склонность к девиации относят к неблагоприятию семьи, что, действительно, может ярко отпечатываться на ребенке, но и не снимает ответственности и с педагогов [8]. В этой связи И.А. Зимняя в книге «Педагогическая психология» выделяла предметом педагогической психологии именно наблюдение за подростком в период его взросления. По ее мнению, учитель должен уметь распознавать изменения в психологии ребенка, выявлять его творческие начала и его направлять в нужное русло [10].

Отмечая условия и причины возникновения девиантного поведения у подростков, Д.Э. Дюркгейм в книге «Самоубийство» подчеркивал, что к девиантному поведению склонны индивиды, социализация которых проходила в условиях одобрения отклоняющегося поведения или вовсе игнорировалась [14]. Такую же точку зрения разделял К. Роджерс, который причину девиантного поведения усматривал в окружении человека. Нереалистичные искаженные представления о себе, противоречивый опыт, внутренний конфликт между потребностью в самореализации и зависимостью от оценок извне, – все это неизбежно провоцирует проблемное поведение [15].

Рассматривая вопрос о взаимоотношениях родителей и детей, С.В. Ефимова и В.В. Ковров выделяли такой аспект, как отсутствие взаимопонимания в агрессивно настроенных семейных отношениях, которые, очевидно, приводят к психическому отклонению в развитии ребенка, а также лишает кризис взросления подростка важного фактора для гармонизации процесса переживания – эмоциональной поддержки и необходимого позитивного ресурса [9].

Учеными и практиками отмечается, что мир вокруг подростков меняется несоизмеримо быстро, одно событие связано с другим, вызывая их быструю реакцию на многочисленные проблемы. В этой связи фундаментальная и специальная подготовка психологов включает необходимый и достаточный уровень компетентности, направленной на разрешение существующих критических ситуаций в обществе и каждой личности. Миссия психолога, как и сама психологическая наука, веками включала изучение поведения людей, чтобы найти ту тонкую грань, способную вызвать позитивные изменения, связанные с исследованием причин их девиантного поведения в социуме. Практическая психология включает функцию исследования индивидуальности психических явлений, рассмотрения конкретных обстоятельств в жизни людей и обоснования способов взаимодействия с ними. Психологические знания, полученные в результате опыта практической работы, обобщались и систематизировались, на их основе разрабатывались концепции, включающие систему полученных академических знаний, благодаря которым специалисты способны на основе изучения индивидуальных особенностей личности человека подобрать нужную методику работы с ним, проследить за его поведением и сделать соответствующие выводы.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) указано, что объектом профессиональной деятельности специалиста – будущего психолога являются психические процессы, свойства и состояния человека, предметом – их проявления в различных областях человеческой деятельности, межличностных и социальных взаимодействиях, способы и формы их организации и изменения при воздействии извне [4]. В соответствии с полученными знаниями, молодой специалист в общих чертах должен уметь осуществлять:

- диагностическую и коррекционную профессиональную деятельность;
- экспертную и консультативную профессиональную деятельность;
- учебно-воспитательную профессиональную деятельность;
- научно-исследовательскую профессиональную деятельность;
- культурно-просветительную профессиональную деятельность.

А.Д. Гонеев в статье «Актуализация профессиональной подготовки обучающихся по программам магистратуры к воспитательно-профилактической деятельности с девиантными подростками» подчеркивал взаимосвязь проблематики роста девиантного поведения в школах в соответствии с федеральным Законом «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних». В рекомендациях по внедрению в профессиональную подготовку магистрантов образовательной программы подчеркивается необходимость формирования готовности будущих педагогов-психологов к профилактической работе с девиантными подростками [6]. Качественной характеристикой во время подготовки студентов к будущему профессиональному стандарту, по мнению В.В. Коврова, является выработка его субъектной позиции, то есть, самостоятельная работа/исследование, которая, во-первых, будет отражать его активизацию и действенность в выбранной профессии, во-вторых, отражает качество усваивания методического и практического материала за время обучения [11].

Глузман А.В. и Глузман А.А. в качестве технологии подготовки будущих профессионалов выдвигают личностно ориентированный подход, благодаря которой обучающиеся постепенно включаются в педагогический процесс, изучая и анализируя теорию, развивая мотивацию к выбранной профессии, затем постепенно внедряясь в практическую среду, в которой обучающиеся не только используют полученные знания, но и выстраивают собственную профессиональную траекторию и реализуют программу самосовершенствования на основе самопознания [7].

В настоящее время разработаны, обоснованы и реализуются практическими психологами технологии работы по профилактике и преодолению девиантного поведения подростков, содержанием которых является определение причин возникновения девиантного поведения, а также возможные коррекционные методы. В общих чертах известные результаты научных исследований могут являться основой для предъявления требований к профессионалам, примерами возможной профилактики подростков с преддевиантным и девиантным поведением. Вместе отметим, что для эффективной профилактики девиантного поведения современных подростков, требуются постоянные исследования и наблюдения как со стороны родителей, так и со стороны педагогов и психологов. Особенности возрастных кризисов, а также политические, экономические и социокультурные изменения играют важную роль в развитии подростков, поэтому чем раньше будут отслеживаться и анализироваться изменения в поведении растущего организма, тем проще будет предотвратить развитие различных проявлений девиантного поведения. Ко всему прочему, невозможно подобрать единый комплекс профилактики и коррекции отклоняющегося поведения. Каждый подросток индивидуален в своих переживаниях во время преодоления всех трудностей возрастных этапов, поэтому точного анамнеза, позволяющего найти взаимосвязь между развитием и преддевиантным или девиантным поведением невероятно трудно. В этой связи от практического психолога зависит насколько им будет разработана индивидуальная программа профилактики или преодоления существующих у подростка личностно-поведенческих проблем.

Щербakov Е.А. описывает такие распространенные направления работы с подростками с девиантным поведением, как: профилактика, коррекция, реабилитация. Обязательная диагностика поведения подростка позволяет выделить методы работы с ним, которые способны воздействовать на корреляцию и дальнейшую реабилитацию воспитанника [17]. Автор описывает и предлагает использовать три группы методов:

- 1) методы формирования сознания (убеждение);
- 2) методы организации деятельности и формирования опыта поведения (упражнение);
- 3) методы стимулирования (мотивация).

В. В. Артемьева выделяет четыре основных этапа «деформирования» поведения подростков, на основе которых можно подобрать соответствующую профилактику:

– первый этап: среда, которую можно считать неблагоприятной для воспитания и развития подростка. В данном случае очевидной деформации поведения не прослеживается, однако требует корректировки для предотвращения дальнейших негативных последствий;

– второй этап: в случае, если ребенок продолжает воспитываться в неблагоприятной среде, прослеживается деформация поведения, которая теперь требует не только работы с подростком, но и с самой средой, дабы не допустить дальнейшего укрепления антисоциальной и противоправной направленности;

– третий этап: воздействие сильно деформированной среды на поведение подростка. Укрепляется антисоциальная и противоправная позиция, приводящая к стиранию восприятия норм морали и поведения, отслеживаются правонарушения непроступного характера. Требуется усиленное воздействие на среду и поведение ребенка, чтобы предотвратить преступные действия;

– четвертый этап: интенсивное воздействие неблагоприятной среды на подростка. Совершение общественно-опасных, преступных деяний. В данном случае требуется интенсивная работа конкретно с личностью для предотвращения рецидива.

По рекомендации автора каждый этап сопровождается определенными мерами воздействия. Так на первом и втором этапах достаточно наличие качественной педагогической и медико-психологической коррекции. Третий этап требует

наличие раннего предупреждения подростковых отклонений, также включая педагогическую, медико-психологическую, социально-психологическую, правовую и организационную коррекцию. Четвертый этап сопровождается непосредственной профилактикой [2].

Известной в педагогической теории и практике является технология социальной профилактики современных форм девиантного поведения подростков (кибербуллинг, шоплифтинг), разработанная С.В. Росляковой и Е.Г. Черниковой. Авторы выделяют четыре исследовательско-практических этапа:

– первый, диагностический, этап, который предполагает составление социального диагноза на основе исследования информированности и причастности школьников к этим социально опасным явлениям. Для реализации цели в МБОУ СОШ № 51 г. Челябинска было проведено анкетирование среди подростков 13-14 лет. По результатам анкетирования стало известно, что почти 30% опрошенных не были проинформированы о таких явлениях девиантного поведения как кибербуллинг и шоплифтинг, что говорит о значимости проведения первичной профилактики – информирование – среди подростков;

– второй, ориентировочно-целевой, этап, который ориентируют на формирование цели технологии, основываясь на проведенном анкетировании, то есть, предупреждение проявления подростками новых форм девиантного поведения;

– третий, содержательно-организационный, этап, в ходе которого авторы выделили три направления: информационно-правовое, психологическое и педагогическое;

– четвертый, результативный, этап, в процессе которого предполагается повышение правовой компетентности подростков, информирование о существующих и новых формах девиации, выработка навыков противостояния развитию девиантного поведения, развитие социальных навыков, понимания общения среди окружения и интернет-пространства [16].

Изучение профилактики девиантного поведения подростков в школе и воздействия родителей на развитие 82 учеников в возрасте 12-14 лет проведено С.А. Амбаловой на базе Специального учебно-воспитательного учреждения для детей и подростков с девиантным поведением г. Владикавказа. В ходе исследования параллельно выявлялись показатели родительских семей и их законопослушных детей в возрасте 12-14 лет (76 обучающихся) и 15-17 лет (126 подростков). В процессе сравнительно-сопоставительного анализа прослеживалась взаимосвязь между средой, в которой воспитывались подростки и их поведением в стенах образовательных учреждений. Так, большое влияние на деформацию личности оказывали родители с наличием судимости, синдромами алкоголизма, не уделяющие время на воспитание ребенка, отсутствие родителей. Кроме этого, автор работы выделяла значимость психологического сопровождения подростков с преддевиантным и девиантным поведением в общеобразовательных учреждениях. В конце исследования был сформулирован вывод о том, что включенность родителей в процесс социализации должен строго контролироваться, чтобы профилактика имела предназначенный эффект, то есть, по необходимости привлечения соответствующих организаций по делам несовершеннолетних с целью предупреждения и коррекции асоциального поведения детей подросткового возраста [1].

Одной из известных технологий профилактики девиантного поведения, направленной на минимизацию тревоги и агрессии, является разработанный и апробированный на практике изо-терапевтический тренинг, автором которого являются Е.О. Косова, В.С. Кубарев и Н.И. Нелюбин. Данный тренинг включает обязательную психодиагностику на наличие у подростков преддевиантного и девиантного поведения, уровень тревожности, проработка агрессии, оценивание потребностей. Изо-терапевтический тренинг включает упражнения: метафорический автопортрет, групповое раскрашивание матриц-фракталов с последующим сочинением проективных историй, актуализация тревоги через рисования каракулей, пальчиковое рисование, «Твое настроение», «Я-реальное, Я-идеальное». Проводимый авторами тренинг привел к взаимному пониманию среди участников группы, у воспитанников значительно сократилась вербальная агрессия, они стали внимательнее слушать собеседников, уровень тревожности понизился, рисунки с каждым разом становились все детальнее, что позволяло говорить о нормализации доверительных отношений, улучшилось качество саморефлексии подростков [12].

Выводы. Для подготовки магистров – будущих психологов требуется постепенное введение в профессию, в которой первым этапом выступает их самопознание как субъектов профессионального образовательного процесса, благодаря чему обобщенность знаний будет постепенно сменяться на профессионально-ориентированную с привлечением практики. В качестве практической части наиболее эффективной и комфортной для студентов может выступать самостоятельная работа, которая выстраивает субъектную позицию обучающихся. Она обуславливается тем, что магистрант – будущий психолог, основываясь на полученных знаниях и выявлении себя как субъекта профессионального образовательного процесса, способен творчески оперировать теоретической базой в поисках решения поставленных целей и задач, а также сформулировать авторский подход к поставленной проблеме девиантного поведения подростков.

Работа психолога по профилактике девиантного поведения подростков включает в себя такие методы, как диагностика, консультирование, психологическая коррекция, тренинги и другие формы психологической работы. Важным аспектом работы практического психолога является психологический анализ причин девиантного поведения. Это позволяет определить индивидуальные особенности и потребности каждого конкретного подростка, а также идентифицировать общие социокультурные факторы, которые могут оказывать негативное влияние на подростков.

На основе анализа проводимых исследований выявлено, что основным фактором риска развития преддевиантного и девиантного поведения является среда, в которой воспитывается подросток, а также работа уполномоченного лица с ним. Социально-педагогическое и психологическое сопровождение подростков с девиантным поведением должно быть профессионально организовано и проводиться в комплексе со всеми заинтересованными лицами в дальнейшей реабилитации несовершеннолетних.

На сегодняшний день используются различные технологии для предотвращения развития деформации поведения несовершеннолетних, но каждая из них должна быть специально подготовлена с учетом особенностей и условий их социализации. В связи с этим основной задачей практического психолога является умение проводить целенаправленную диагностику по выявлению особенностей среды воспитания, определению уровня прогрессивности девиации, тревожности и агрессии, а также направленности работы по преодолению тех или иных негативных изменений в поведении подростков. На основе полученных результатов должна разрабатываться индивидуальная программа по профилактике девиантного поведения подрастающего ребенка.

Литература:

1. Амбалова, С.А. Психологические причины отклоняющегося поведения подростков: профилактика и коррекция / С.А. Амбалова // АНИ: педагогика и психология. – 2019. – №3 (28). – С. 317-319
2. Артемьева, В.В. Психологические особенности деятельности психолога по профилактике и преодолению девиантного поведения подростков / В.В. Артемьева // Вестник Московского университета МВД России. – 2008. – №11. – С. 3-7

3. Бадмаев, Б.Ц. Психология в работе учителя: практическое пособие по теории развития, обучения и воспитания в 2-х кн. / Б.Ц. Бадмаев. – Москва: ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1. – 9-10 с. – ISBN 5-691-00442-5(1)
4. Вачков, И.В. Введение в профессию психолога / И.В. Вачков, И.Б. Гриншпун, Н.С. Пряжников. – Москва: МПСИ, 2002. – С. 260-269
5. Выготский, Л.С. Педология подростка / Л.С. Выготский. – Питер, 2021. – 32 с. – ISBN: 978-5-4461-1469-6
6. Гонеев, А.Д. Актуализация профессиональной подготовки обучающихся по программам магистратуры к воспитательно-профилактической деятельности с девиантными подростками / А.Д. Гонеев // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2019. – №2 (50). – С. 1-5
7. Глузман, А.В. Технология профессионально-педагогической подготовки студентов университета: системный подход / А.В. Глузман, А.А. Глузман // Гуманитарные науки. – 2019. – № 1(45). – С. 43-56
8. Думов, С.Б. Роль педагога в профилактике девиантного поведения несовершеннолетних / С.Б. Думов // Вестник ВГУ. Серия «Гуманитарные науки». – 2005. – №2. – С. 202-207
9. Ефимова, С.В. Изучение представлений подростков 12-14 лет и их родителей о психологическом насилии: сборник трудов конференции. / С.В. Ефимова, В.В. Ковров // Приоритетные направления развития науки и образования: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 12 июня 2015 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2015. – С. 235-240
10. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. "...Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И.А. Зимняя. – Москва: Логос, 2000. – 12 с. – ISBN 5-88439-097-1
11. Ковров, В.В. Стимулирование проявления субъектной позиции в процессе освоения курсантами содержания учебных дисциплин профессиональной подготовки в вузе: сборник трудов конференции / В.В. Ковров // Инновационные технологии в образовании и науке: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 26 нояб. 2017 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2017. – 96-100 с. – ISBN 978-5-6040208-4-5
12. Косова, Е.О. Коррекция и профилактика девиантного поведения подростков / Е.О. Косова, В.С. Кубарев, Н.И. Нелюбин // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2022. – №2 (89). – С. 190-197
13. Малкина-Пых, И.Г. Возрастные кризисы. Справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – Москва: Эксмо, 2005. – 416 с. – ISBN 5-699-07426-0
14. Радюкин, Е.Е. Основные концепции девиантного поведения в зарубежных источниках / Е.Е. Радюкин, О.А. Морозова // Вестник СанктПетербургского университета МВД России. – 2010. – №2. – С. 228-232
15. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс – Москва: Прогресс, 1994. – С. 81-100
16. Рослякова, С.В. Современные формы девиантного поведения подростков и их социальная профилактика / С.В. Рослякова, Е.Г. Черникова // АНИ: педагогика и психология. – 2021. – №1 (34). – С. 209-212
17. Щербаков, Е.А. Проблемы психолого-педагогической работы с подростками девиантного поведения / Е.А. Щербаков // Вестник Самарского юридического института. – 2010. – №2. – С. 138-140

Педагогика

УДК 371

студентка Горбунова Валерия Романовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

НАСТАВНИЧЕСТВО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. Наставническая деятельность направлена на обретение смыслов в профессиональном становлении будущего педагога. При этом следует учесть, что при реализации компетентного подхода такая модель включает в себя следующие виды педагогической деятельности: организация учебного процесса; преподавание; воспитание и внеучебная деятельность; методическая деятельность; научно-исследовательская деятельность (в том числе сопровождение обучающихся в этом вопросе); самообразование и повышение квалификации. Новая модель должна включать методологическую рамку цифровизации как интегративного феномена, интегрирующего в себя: цифровой формат, цифровую среду, цифровые ресурсы, цифровую платформу. Реализация выявленных условий по преодолению возникающих проблем потребует от педагогического сообщества организации совместной деятельности, разработки современных практик наставничества как новой технологии.

Ключевые слова: наставничество, будущий педагог, физическая культура.

Annotation. Mentoring activities are aimed at gaining meanings in the professional development of a future teacher. At the same time, it should be taken into account that when implementing the competence approach, such a model includes the following types of pedagogical activity: organization of the educational process; teaching; education and extracurricular activities; methodological activities; research activities (including support of students in this matter); self-education and professional development. The new model should include a methodological framework for digitalization as an integrative phenomenon that integrates: digital format, digital environment, digital resources, digital platform. The implementation of the identified conditions for overcoming emerging problems will require the pedagogical community to organize joint activities, develop modern mentoring practices as a new technology.

Key words: mentoring, future teacher, physical education.

Введение. В условиях цифровизации экономики становится актуальной разработка новой модели организации педагогической деятельности, адаптация молодых специалистов к специфике образовательной среды. При этом ключевой фигурой трансформации является педагог, особенно возрастает важность роли наставника. Следует закладывать новые характеристики: максимальная гибкость и нелинейность организации образовательного процесса, умение осуществлять информационный поиск и структурирование полученной информации, инициативность, как ресурс человека, формирование ценностей социального капитала, преемственности поколений. Достижение новых результатов, станет возможным, благодаря повышению уровня понимания педагогическим сообществом значимости подготовки педагога к профессиональной деятельности в условиях смены типов культур. Понимание основных целей, результатов и способов их

достижения, педагогическим сообществом, станет эффективным ресурсом позволяющим развивать профессиональный рост педагога. Становится важным выделение из групп педагогических кадров тех педагогов, которые способны стать наставниками на старте карьеры. Наставники помогают будущему педагогу повысить адаптивность к изменениям и специфическим компетентностям поиска, оценки и внедрения инноваций. В данном исследовании наставничество рассматривается как технология, направленная на профессиональное становление будущего педагога физической культуры. Актуализируется значимость подготовки будущего педагога физической культуры, способного обеспечить новое качество образования. Описаны стадии профессионального становления будущего педагога физической культуры и современная практика наставничества, организованная на профессионально-образовательных и предметно-методических площадках.

Изложение основного материала статьи. Запрос на новое качество образования определен Указом Президента в части достижения стратегической цели образования по вхождению Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования [5]. Возникает проблема – будущий педагог способен ли обеспечить достижение обучающимися новых образовательных результатов? Возможно, ли не используя новые технологии обучения достичь новых результатов образования? Какие новые технологии в подготовке будущего педагога физической культуры актуальны и мотивируют его на непрерывное профессиональное развитие и овладение педагогической профессией на уровне мастерства? Модернизация Российского педагогического образования направлена на обеспечение нового качества образования. В условиях модернизации системы образования в России система наставничества выступает как технология повышения качества образования, способная обеспечить достижение новых образовательных результатов, как у будущих педагогов физической культуры, так и у обучающихся образовательных организаций; как механизм адаптации молодых педагогов. Необходимы новые модели подготовки, которые учитывают положительный отечественный ресурс и современные вызовы трансформации общества.

Наставничество (тьюторство), которое служит сутью методологии обучения профессиональным навыкам, логично вписывается в систему подготовки педагогических кадров. Его суть – рядом с молодым специалистом должен быть опытный в профессии наставник, готовый вывести его через диалог партнерства на более высокие рубежи науки, открыть новые горизонты своей личностной уникальности, и, как идеальный вариант, превзойти своего педагога в профессии. Именно в этом и состоит принцип прогрессивного развития – выход на новые рубежи науки, практики.

Стратегия развития образования в Российской Федерации до 2025 года актуализируя задачу объединения усилий по реализации единой государственной политики в области образования определяет наставничество в качестве кадровой технологии, обеспечивающей передачу знаний, навыков и установок от более опытного сотрудника к менее опытному посредством систематической работы [6].

Наставничество – это универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей посредством взаимообогащающего общения, основанного на доверии и партнерстве [4]. Профессионал это не просто человек, получивший профильную специальность. Это способность видеть проблемы в окружающем мире и быстро находить пути их решения, восприятие мира как гармоничного, без сбоев функционирующего организма (органического единства). Чтобы этот организм процветал и производил блага, каждый образованный человек должен уметь видеть проблему, а также оптимальную траекторию разрешения этой проблемы.

Суть наставничества универсальна, она не меняется в зависимости от предмета обучения, возраста его участников или специфики профессиональной среды. Более того, именно аналогия способов подготовки обучающихся и педагогов позволяет более предметно формировать комфортную социально-продуктивную атмосферу для творчества и исследований.

Педагог должен обладать набором компетенций, позволяющих не просто формировать соответствующую образовательно-развивающую среду, но и постоянно развиваться вместе с обучающимися. Только интенсивное саморазвитие может стать стимулом для развивающей среды обучающихся. Иначе педагог автоматически возвращается на стадию дидактики в систему «учительствавания», что принципиально не отвечает тенденции инновационного подхода.

Понимание наставничества как процесса отвечает сущности этой области социально-педагогической практики. Наставничество всегда имеет субъект деятельности (наставник), объект (подопечный) и вектор – достижение результата (успешное вхождение в профессию). Как процесс наставничество предполагает соблюдение определённого алгоритма действий, при выполнении которого можно с высокой степенью уверенности получить на выходе новый «продукт». То есть, результат деятельности, отвечающий заложенным на начальном этапе процесса характеристикам.

Рассматривая наставничество с этой позиции можно согласиться с позицией авторов Н.А. Васильевой и Л.В. Юрьевой, которые пишут, что «...проблема подготовки молодого специалиста к сложной многофункциональной деятельности – это долгосрочный непрерывный процесс, ориентированный на формирование личностных качеств, профессиональных способностей, знаний, умений и навыков, адекватных как его личным потребностям, так и квалификационным требованиям» [1]. Однако более корректно в этом случае было бы отметить, что процесс наставничества ориентирован на адаптацию полученных молодым специалистом профессиональных познаний к сфере социальной практики, в которой ему предстоит начать свою трудовую деятельность. Как это сделать лучшим образом и выйти на результат за оптимально короткий временной интервал – именно в этой методологии ему помогает более опытный наставник, знающий специфику обучающей среды.

Важно отметить, что процесс наставничества это субъектный процесс. Отношения в нем формируют профессионализм не только молодого педагога, выступающего в роли объекта наставничества. Молодой специалист оказывает не меньшее значение на мастерство самого наставника. То есть, специфика профессии, среды, психолого-педагогических особенностей участников процесса – все вместе формирует такую уникальную практику, которая при успешном результате должна стать основой технологии наставничества.

Процесс наставничества важен для каждого из участников педагогического процесса и осуществляется синхронно по направлению к открытию новых профессиональных горизонтов и наставника и молодого педагога. Квалифицированный и опытный в образовательной сфере специалист консультирует менее опытного молодого по вопросам образовательного процесса, и одновременно он сам становится подопечным более молодого педагога по вопросам, в которых тот испытывает трудности.

Основной целью наставничества является, с одной стороны, поддержка процесса адаптации, развитие личности, способной успешно и профессионально решать педагогические задачи подопечного, а с другой стороны, подопечный оказывает образовательную поддержку по новым тенденциям, технологиям и т.д. [1].

Каким образом наставник ведет к успеху своего наставляемого? Это и есть методология. Она представлена в комплексе инструментов и методов, использование которых в совокупности с алгоритмом и формирует технологию продуктивного мышления.

Навык, который формируется в процессе обучения: умение видеть «проблемное поле», способность трансформировать теоретическое понимание проблемы в практический план решения цикла задач – это целевой навык, направленный на раскрытие творческого потенциала молодежи. Навык вырабатывается через алгоритм действий:

- определение проблемного поля, требующего решения;
- выявление противоречия, создающего проблемное поле;
- составление исчерпывающего перечня вопросов по проблеме обозначенного поля;
- анализ значимости вопросов определение ключевых задач;
- определение вектора деятельности.

Формулировка цели – возможность определить план действий. Планирование происходит после постановки задач, каждая из которых является этапом для достижения сформулированной цели. Как правило, те цели, которые не удовлетворяют критериям, не могут быть поставлены для реализации (по крайней мере, на оценочном этапе). Вполне возможно, что они могут быть решены в ином контексте, при глубоком понимании сути проблемы [3].

В контексте обозначенного аксиологического поля возникает потребность сформулировать и новое содержание компетенций педагога физической культуры, субъекта педагогической развивающей среды инновационной модели.

Навыки продуктивного инновационного мышления можно передать в трех основных тезисах:

1. Созидание как ориентация на реальную потребность общества при решении кейсов.
2. Культура личности – это расширение горизонтов мышления, видения проблемы и ответственности за результаты работы.
3. Новаторство по итогам проектной работы как результат личной траектории развития, от определения цели до ее воплощения.

Результатом наставничества по предложенной технологии является то, что молодой педагог проходит весь цикл механизма опредмечивания проблемы в форме инновационного продукта, по итогам прохождения которого формируется завершённая модель полного цикла формирования продуктивного мышления, начиная от стадии определения реальной проблемной зоны, и завершая получением продукта – в качестве способа решения проблемы. Этот метод позволяет:

- освоить технологию построения работы наставника с начинающим педагогом; инструменты и методы достижения целей поставленных в педагогическом процессе;
- уметь анализировать проблемное поле социально-педагогической практики, видеть проблему и трансформировать ее в систему задач, выбирать и способы и методы решения этой проблемы, переносить теоретические знания в практическую деятельность, применять теоретические знания и практические умения для решения прикладных задач;
- владеть навыками практической работы, применять технологии и инструменты для решения реальных, социально-педагогических задач, получать навыки моделирования процессов.

Как правило, анализ наставничества акцентируется на позитивных моментах этого процесса. Не менее важно помнить о системе негласных запретов, позволяющих нивелировать возможные риски процесса. Дэвид Клаттербак, профессор и международный эксперт по наставничеству, считает, что эффективность практики наставничества заключается в том, что перечень методических мероприятий образует систему, имеющую цель, структуру, специально сформированные, функционирующие связи и взаимосвязи между компонентами, и обязательно продуктом ее деятельности являются показатели профессионального роста педагога, развития его творческого потенциала, а также рост уровня профессиональных и личностных компетенций наставляемого [2].

Итак, будущее педагогического образования в России во многом зависит от того, сумеет ли отечественное образование сформировать нового будущего педагога как личность, способную обеспечить достижение обучающимися новых образовательных результатов в виде универсальных учебных действий, функциональной грамотности (учебная, информационная, коммуникативная, грамотность в области здоровья и безопасности), адаптации к вызовам глобализации. Новые результаты образования сложно достигаются без новых технологий, таких как наставничество.

Выводы. Наставничество и обучение продуктивному мышлению – это прямая потребность в новом взгляде на общество. Еще древнегреческий философ Платон писал о технократии как цивилизации, управляемой профессионалами. Остается лишь более активно привлекать в систему наставничества молодых педагогов и влиять не только на процесс их профессионального становления, но и на реверсивное воздействие, которое приводит к открытию горизонтов мышления самого наставника. Для педагогов-практиков участие в процессе подготовки будущих педагогов как наставников востребовано, актуально и является ресурсом личностного и профессионального развития, позволяет осмысливать педагогическую деятельность, обновлять ее, осознать и транслировать свои ценности и убеждения.

Для будущих педагогов наставничество позволяет осваивать педагогическую культуру, эффективный инструментарий педагогической деятельности. Наставничество для работодателей становится приоритетом кадровой политики, так как обеспечивает преемственность поколений и опыта, создает вхождение и удержание в профессии и позволяет сокращать и ликвидировать дефицит кадров, развивать профессиональные компетенции и осуществлять качественное изменение педагогической практики для реализации приоритетных задач образования.

Исследование запроса на вовлечение педагогов в процесс подготовки будущих педагогов позволяет определить зоны взаимодействий в образовательном процессе, которые обеспечивают у будущих педагогов появление старших партнеров, позволяют увидеть векторы и перспективы личностно-профессионального становления. Вовлечение педагогов-практиков в процесс подготовки будущего педагога призвано решить следующие задачи: разнообразие профессиональных запросов, ликвидацию профессиональных дефицитов, непрерывном развитии профессионального мастерства и становлении новой педагогической практики, что позволит повысить качество подготовки выпускника педагогического вуза и результативность его вхождения в профессию.

Литература:

1. Васильева, Н.А. Точка роста: реверсивное наставничество – повышение профессионального вектора развития педагогов / Н.А. Васильева, Л.В. Юрьева // Наставничество в образовании: культура, идеи, технологии: Всероссийская с международным участием научно-практическая конференция. Часть 2 / Уральский государственный педагогический университет; главный редактор Г.А. Круликова. – Екатеринбург: [б. и.], 2023. – 663 с.
2. Клаттербак, Д. Сильные вопросы для коучей и менторов: практическое руководство / Дэвид Клаттербак; [перевод с английского: Елена Челокиди]. – Санкт-Петербург: [б. и.], 2016. – 91 с.
3. Наставничество в системе образования России. Практическое пособие для кураторов в образовательных организациях / под редакцией Н.Ю. Синягиной, Т.Ю. Райфшнайдер. – Москва: Рыбаков Фонд, 2016. – 153 с.
4. Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися: распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 25 декабря 2019 года № Р-145. – URL: <https://rulaws.ru/acts/RasporyazhenieMinprosvescheniya-Rossii-ot-25.12.2019-N-R-145/>
5. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 года № 474. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/63728>

6. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 года № 996-р года. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/400951e1bec44b76d470a1deda8b17e988c587d6/

7. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Т.А. Аймалетдинов, Л.Р. Баймуратова, О.А. Зайцева [и др.]. – Москва: НАФИ, 2019. – 84 с.

Педагогика

УДК 371

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

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ И УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается специфика управления современной образовательной организацией посредством применения различных инновационных технологий. При этом уделяется внимание IT-технологиям, которые представляют особую важность технического прогресса. Рассматривается организационно-управленческая деятельность в рамках применения таких технологий в процессе внедрения и развития данных технологий в образовательно-воспитательной деятельности современного педагога. Определяются стратегии внедрения и развития IT-технологий в современный образовательный процесс. Результатом исследования стал комплексный аналитический вывод, основанный на проведенном анкетировании, направленный на будущих педагогов, управленцев в сфере образования, а также студентов различных направлений подготовки.

Ключевые слова: IT-технологии, технический прогресс, студенты различных направлений подготовки.

Annotation. The article discusses the specifics of managing a modern educational organization through the use of various innovative technologies. At the same time, attention is paid to IT technologies, which are of particular importance for technological progress. Organizational and managerial activity within the application of such technologies in the process of introduction and development of these technologies in the educational and educational activities of a modern teacher is considered. Strategies for the introduction and development of IT technologies in the modern educational process are determined. The result of the study was a comprehensive analytical conclusion based on the survey conducted, aimed at future teachers, managers in the field of education, as well as students of various fields of training.

Key words: IT technologies, technical progress, students of various fields of training.

Введение. Система образования предусматривает проявление особого интереса к себе со стороны различных смежных структур, которые дополняют и расширяют ее возможности как в функциональном, так и деятельностном планах. При этом сама образовательная структура также оказывает влияние на социальные институты, как и они на нее, что иллюстрирует принцип цикличности и тесной взаимосвязи всех элементов социокультурного пространства между собой. Так, будучи структурой гибкой и поддающейся изменениям, образование постоянно нуждается в пополнении базы возможностей оказания влияния на социум. Важными инструментами при этом являются продукты технического и информационного прогресса, которые представляют собой активные механизмы управления социальным мышлением.

При этом современные информационные технологии представляют собой на сегодняшний день не только инструменты, которые дополняют и обогащают систему образования, а также многие её структурные элементы по типу научно-образовательного знания, но и являются регулятором новых порядков знания его определенных структур. Информационные технологии в социальном плане открывают возможности для расширения и обогащения виртуального пространства, в рамках которого реализуется виртуальная коммуникация. Отношение к этому представителей различных социальных институтов различается, поскольку виртуальное пространство подходит не для всех. Однако образовательная структура проявляет особый интерес применения подобных технологий в организации и управлении образовательным процессом, что актуализирует исследование их влияния на все виды образовательного процесса. Кроме того, внедрение таких технологий в образовательную среду обуславливается модернизацией всех других сфер. Дело в том, что образование тесно связано со всеми социальными институтами, существующими на сегодняшний день [1]. Связь необходимо поддерживать регулярно и продуктивно и для этого необходимо использовать технологии информационного характера. Важно понимать, что как и любые другие, IT обладают рядом преимуществ и недостатков, которые необходимо учитывать при выборе тех или иных элементов.

Главными недостатками внедрения IT технологий являются:

– затраты на регулярное обновление оборудования, программного обеспечения, обучение сотрудников. При этом затраты отражаются и в значительном ограничении внешнего финансирования со стороны государства. Управленцу образовательной организацией необходимо понимать, что технические средства, даже самые актуальные, нуждаются в обновлении и дополнении. Они преследуют цель регулярного пополнения технической и информационной базы мирового технического потенциала. В связи с этим особенное внимание нужно уделять затратам;

– барьеры, существующие в психологии некоторых участников образовательного процесса, которые проявляются в виде недостаточной конфиденциальности, а также боязни технологий. Важнейшим психологическим барьером является недостаточный уровень теоретических и практических знаний информационного характера. Управленец должен ориентироваться на модернизацию образования и педагогического состава, который должен способствовать этой модернизации посредством применения новейших знаний и умений в рамках организации образовательного процесса;

– отсутствие или нехватка навыков в работе с подобными технологиями, а также низкая цифровая грамотность у педагогического коллектива. Здесь важно понимать, что подобные технологии должны быть направлены не только на совершенствование организационно-управленческой деятельности в образовательном процессе, но и в обогащении педагогического коллектива новейшими знаниями, а также предоставление ему возможности для повышения квалификации и цифровой грамотности.

Целью настоящего исследования было определение существующих проблем в сфере применения IT-технологий, исследование существующих стратегий внедрения таких технологий в организационно-управленческий механизм учебного заведения, а также разносторонняя аналитика опыта применения таких технологий на практике.

Изложение основного материала статьи. В рамках применения технологии необходимо учитывать значение её оценки. Она должна основываться на определённых, ранее сформированных моделях, которые в значительной степени помогают исследователям и практикам определять проблематичный ряд и оценивать эффективность применения инноваций, содействовать осмысленному выбору методики преподавания и управления образовательным учреждением. Кроме того, оценка носит критический характер и помогает выявить недостатки и преимущества в тех или иных структурах, входящих в цифровую среду [1].

Подобные технологии необходимы ещё и для мотивации сотрудников в осуществлении ими профессиональной деятельности управленческого характера в образовательном учреждении. Таким образом, оценка и рефлексия применяемых технологий позволяет сгенерировать определенный спектр проблем, которые могут повлиять на мотивацию сотрудников [2]. При этом необходимо понимать, что любые риски оправдываются конечной целью. Важно научиться управлять не только технологиями, но и модифицирующими факторами, оказывающими влияние на структуру управления образовательной организацией.

Также необходимо определить основные стратегические элементы, которые входят в структуру информационных технологий, применяемых в образовательном процессе. К таким можно отнести:

- технологии дистанционного образования, позволяющие налаживать контакт и межличностную коммуникацию с различными субъектами образовательно-воспитательной деятельности, а также передавать информацию на расстоянии;
- технологии сетевого общения, которые состоят в формировании единой цифровой среды, направленной на создание сети, которая позволяет функционировать всем элементам цифровой среды в рамках единой цепи;
- цифровые технологии управления безопасностью, направленные на регуляцию управленческой деятельностью образовательного учреждения;
- формирование материально-технической базы образовательного учреждения посредством повсеместного внедрения компьютеров с универсальным доступом для всех субъектов образовательного процесса;
- формирование новейших стратегий преподавания и обучения, воспитания и мотивации, основанных на цифровой грамотности и технической осведомлённости педагогов и управленцев образования;
- активная и регулярная подготовка персонала для управления образовательным процессом и человеческими ресурсами посредством новейших технологий и цифровых коммуникаций;
- внедрение различных онлайн-сервисов для студенческого сообщества;
- формирование концепции административных систем, направленных на систематизацию и регулирование организационно-управленческой деятельности на основе IT-технологий.

Исходя из такого перечня, можно сделать вывод о том, что он может применяться абсолютно в любых образовательных учреждениях различных уровней. При этом необходимо оценить существующую ситуацию посредством проведения анкетирования среди студентов различных направлений и форм подготовки, благодаря чему можно выявить необходимость в доработке и компенсации тех или иных информационных средств [1]. В ходе настоящего исследования среди студентов и выпускников было проведено анкетирование на тему «Применение IT-технологий в современном образовательном процессе: факторы влияния и воздействия».

Результаты анкетирования показали, что 47,4% опрошенных педагогов считают, что информационные технологии скорее негативно влияют на образовательный процесс, нежели положительно. При этом 37,8% наоборот считают, что применение подобных технологий необходимо и даже обязательно для реализации наиболее эффективной и максимально действенной педагогической деятельности любого современного педагога. В последнем случае активность проявляли в основном педагоги младше 35 лет, что подтверждает теорию неготовности более взрослого поколения к переходу на цифровой вид обучения. При этом 82,4% всех опрошиваемых студентов сходятся в том мнении, что технологии дистанционного образования и другие информационные технологии являются крайне эффективным и необходимым средством получения образовательных услуг. Из них 55% считает, что наиболее важной и удобной технологией является именно дистанционное образование, которая не предполагает посещение учебного заведения, в то время как остальные практически 45% приветствуют лишь частичное внедрение информационных технологий в классический образовательный процесс. Как видно, наблюдается значительная разница во мнениях, связанных с применением таких технологий. Большинство педагогов всё ещё не приветствуют новые способы передачи информации и личного опыта, а также управления образовательной деятельностью.

В рамках этого же исследования было проведено определение удовлетворенности существующей базой IT-технологий, применяемых в рамках обучения, что позволило нам очертить определенный круг проблем, необходимых для решения с точки зрения управленческой и организационной деятельности.

Интересно отметить, что большинство обучающихся определили достаточно низкий и неудовлетворительный общий уровень абсолютно всех аспектов и областей применения информационных технологий в вузе, в то время как педагогический состав является неудовлетворённым в отношении реализации организационно-управленческой деятельности вуза.

Студенты отмечают низкий уровень применения в практике преподавания инновационных форм и видов деятельности и низкий уровень цифровой грамотности педагогов, что свидетельствует о необходимости внедрения курсов повышения квалификации именно в этом направлении. Обучающиеся, являющиеся центром образовательного процесса, представляют собой крайне структурированное и сложное сообщество, активно реагирующее на нововведения и инновации. Именно в связи с этим необходимо обращать особенное внимание на их отношение к тем или иным изменениям в структуре образования.

Важно понимать, что педагогическое и студенческое отношение к тем или иным проблемам может различаться из-за многих существующих причин, которые формируют определенный спектр нерешённых вопросов, с которыми педагогической науке лишь предстоит столкнуться. Однако настоящее исследование доказывает, что объективность крайне важна для осуществления наиболее эффективного взаимодействия всех субъектов образовательной деятельности и её организации, управления и контроля.

Исходя из данных анкетирования, можно сделать выводы о наиболее распространённых современных технологиях в области образования, которые нашли применение и отклик у большинства обучающихся и педагогов. К таким технологиям можно отнести: применение новейших информационных технологий в качестве главного или дополнительного средства организации воспитательно-образовательной деятельности, что в значительной мере влияет на совершенствование и прогресс процесса преподавания, а также в значительной степени повышает качество и эффективность этого процесса. Как средство обучения, информационные технологии нашли наибольший отклик у студентов (как показывают вышеуказанные результаты анкетирования), однако педагоги уверены, что посредством этого теряется смысл личного контакта педагога и обучающегося; применение таких технологий с точки зрения инструментария образовательного процесса, познавательной деятельности в рамках окружающего мира и личности. Достаточно часто информационные технологии

используются как инструменты, при этом такой подход более приемлем педагогам, нежели обучающимся. Несмотря на то, каким образом происходит познание личности и своих возможностей, потенциала, умений, обучающиеся часто сталкиваются с высокой степенью недисциплинированности и несамостоятельности для осуществления самостоятельной работы с информационными технологиями, что значительно усложняет процесс их самореализации и осознания своего места в социокультурном пространстве, в котором они развиваются; применение подобных технологий в качестве главного движущего элемента творческого развития обучающегося. Творческое развитие предполагает задействование различных мыслительных процессов и критических аспектов мышления человека. При этом творчество может проявляться не только в художественном смысле, но и в научном, техническом. Творчество не всегда может быть связано исключительно с визуальным, музыкальным, мультимедийным созданием произведения, но и с формированием концепций, стратегий, технологий и механизмов, разрабатываемых на основе тех или иных технических средств; применение информационных технологий с точки зрения автоматизации и управления, регулирования, тестирования и контроля образовательного процесса и всех его субъектов. Здесь основополагающим фактором является именно управленческая деятельность посредством технических средств, направленная на регуляцию деятельности обучающихся и профессорско-преподавательского коллектива, методики преподавания и осуществления воспитательной деятельности; формирование новой системы межличностных коммуникаций, основывающихся на применении информационных технологий в рамках передачи, хранения, получения того или иного опыта и т.д. При этом возникает особая коммуникативная культура, зависящая теперь не только от каждого отдельного субъекта, но и от целостной концепции построения всей сети, в рамках которых осуществляется коммуницирование; и наконец, интенсификация управления образовательным учреждением и его образовательным потенциалом на основе применения комплекса новейших инновационных технологий, за счёт чего достигается максимальная эффективность процесса управления и регуляции всех процессов, происходящих внутри организации.

Согласно результатам вышеуказанного анкетирования, абсолютное большинство обучающихся убеждено в несостоятельности информационно-технической базы учебного заведения, в связи с чем справедливым было бы отметить необходимость в становлении новейших концепций управления образовательной организацией посредством последних прогрессивных технологий управления. Также необходимо обратить внимание на существующие тенденции и стратегии формирования и развития таких технологий в области образования посредством активного эксплуатирования различных современных достижений технического прогресса.

Выводы. Современные информационные технологии формируют ядро цифровой культуры, являющейся главным признаком XXI века. Сегодня каждому специалисту, вне зависимости от вида реализуемой деятельности, необходимо на достаточном уровне владеть теми или иными результатами многолетнего технического прогресса и цифровизации. Так, в связи с гибкостью и изменчивостью системы образования, представляется необходимым обратить внимание именно на опыт применения и развития таких технологий с точки зрения не только организации образовательного процесса, но и его управления, регулирования и контроля.

В ходе настоящего исследования нами была выявлена определенная закономерность, которая иллюстрирует некий дуализм, заключающийся в диаметрально противоположном мнении разных субъектов образовательной деятельности одного вуза. Так, педагоги и обучающиеся не сходятся во мнениях касаясь материально-технического и организационно-управленческого оснащения образовательно-воспитательного процесса. При этом педагоги убеждены, что их уровень цифровой грамотности достаточен, в то время как обучающиеся убеждены в обратном.

Важно понимать, что подобный конфликт мнений нельзя рассматривать как исключительно негативное проявление организации образовательного процесса, а следует обратить внимание на проблемы, возникающие в процессе этого столкновения и направить все силы на их решение.

Литература:

1. Козлова, Н.Ш. Цифровые технологии в образовании / Н.Ш. Козлова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – Майкоп, 2019. – № 1/40. – С. 85-93
2. Серафимович, И.В. Формирование электронной информационно-образовательной среды вуза: интеракция, развитие профессионального мышления, управление / И.В. Серафимович, О.М. Конькова, А.В. Райхлина // Открытое образование. – 2019. – Т. 23, № 1. – С. 14-26

Педагогика

УДК 373.2

доктор педагогических наук, профессор Гордиенко Татьяна Петровна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);

кандидат педагогических наук Иванникова Марина Викторовна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);

магистрант Акишева Майя Александровна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье проанализировано и дано определение понятию «исследовательская деятельность дошкольников». Эта дефиниция отсутствует в философских, педагогических, психологических и социологических словарях. В нормативно-правовых документах, в том числе в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, конкретной формулировки выявлено не было. При этом исследовательская деятельность в современных дошкольных образовательных учреждениях является одной из ведущих, поскольку на основе проводимых наблюдений, опытов, экспериментов у детей формируются первичные представления о свойствах и взаимосвязях объектов в окружающем мире, развиваются любознательность и познавательные интересы, формируется познавательная активность. В связи с различными взглядами и подходами к понятию «исследовательская деятельность дошкольников», целью данной работы стало уточнение его значения. Для этого сначала были выделены и проанализированы структурные элементы родового понятия – «исследование», «деятельность», «дошкольники», показано их интерпретацию в различных литературных источниках и автором. Уточнены возрастные границы дошкольного возраста в периодизации Д.Б. Эльконина. Далее в табличной форме приведены некоторые подходы научного сообщества к пониманию понятия «исследовательская деятельность», проведен

сравнительный анализ учебной и научной исследовательской деятельности, дана их краткая характеристика. Авторский взгляд на «исследовательскую деятельность» представлен в статье, как целенаправленный процесс, связанный с творчеством и направленный на получение человеком новых знаний путем решения исследовательской задачи. На основе полученных данных и результатов наблюдений за работой дошкольных образовательных учреждений, где созданы специальные условия для приобретения детьми исследовательских навыков, было сформулировано основное понятие, заявленное в теме статьи.

Ключевые слова: исследование, деятельность, исследовательская деятельность, дошкольники, любознательность, познавательная активность, организация мышления, творчество, эксперимент, наблюдательность, аналитические навыки, новое знание, мировоззрение, способности.

Annotation. The article analyzes and defines the concept of "research activity of preschoolers". This definition is absent in philosophical, pedagogical, psychological and sociological dictionaries. No specific wording has been identified in regulatory legal documents, including the Federal State Educational Standard for Preschool Education. At the same time, research activity in modern preschool educational institutions is one of the leading ones, since on the basis of observations, experiments, experiments, children form primary ideas about the properties and relationships of objects in the surrounding world, curiosity and cognitive interests develop, cognitive activity is formed. Due to the different views and approaches to the concept of "research activity of preschoolers", the purpose of this work was to clarify its meaning. To do this, the structural elements of the generic concept – "research", "activity", "preschoolers" were first identified and analyzed, their interpretation in various literary sources and by the author was shown. The age limits of preschool age in the periodization of D.B. Elkonin have been clarified. Further, some approaches of the scientific community to understanding the concept of "research activity" are presented in tabular form, a comparative analysis of educational and scientific research activities is carried out, their brief characteristics are given. The author's view of "research activity" is presented in the article as a purposeful process associated with creativity and aimed at obtaining new knowledge by solving a research problem. Based on the data obtained and the results of observations of the work of preschool educational institutions, where special conditions have been created for the acquisition of research skills by children, the basic concept stated in the topic of the article was formulated.

Key words: research, activity, research activity, preschoolers, curiosity, cognitive activity, organization of thinking, creativity, experiment, observation, analytical skills, new knowledge, worldview, abilities.

Введение. В современном мире поток разнообразной информации настолько велик, что вести исследовательский поиск приходится не только научным работникам, но и всем членам общества. Это требует определенных знаний, умений и навыков. Обладание универсальными исследовательскими компетенциями позволяет человеку быть активным, мобильным, образованным, творческим, востребованным в профессиональном и личном плане. В процессе исследовательской работы формируется логическое мышление, развивается интуиция, пополняются и систематизируются знания, расширяется кругозор, накапливается полезный опыт работы с разнообразными источниками информации. Чем раньше у индивидуума выявлены и развиты исследовательские способности, тем быстрее он адаптируется в социуме, находит свое место в жизни. Дошкольный возраст – это тот жизненный период человека, который характеризуется особой любознательностью и чувствительностью к восприятию окружающей действительности. Исследуя, малыши знакомятся с живой и неживой природой, видами человеческой деятельности, совершают различные преобразования объектов, учатся анализировать, выявлять существенные связи, самостоятельно делать выводы. Не случайно в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) [1] уделяется внимание необходимости и целесообразности развития у детей любознательности, мотивации к приобретению новых знаний, формирования познавательных интересов и активности посредством выполнения практических и исследовательских работ. Особо сделан акцент на привлечение дошкольников к такому виду деятельности, как экспериментирование.

Проведенный анализ литературных источников показал, что поднятая проблема возникла не вчера, а существует на протяжении нескольких десятилетий. Философы, педагоги, психологи неоднократно высказывались о том, что детские исследования оказывают существенное влияние на процесс познания, поэтому привлечение обучающихся к учебной исследовательской деятельности должно происходить и в детском саду, и в школе, и в учреждениях профессионального образования. Так, влияние исследовательской деятельности на развитие мышления изучали психологи и педагоги В.С. Библер, В.А. Далингер, А.В. Леонтович, З.И. Калмыкова. Проблеме внедрения исследовательского подхода в учебный процесс для формирования познавательной активности посвящены публикации А.И. Абдрахмановой, Э.А. Барановой, М.А. Данилова, В.В. Зайко, Т.Б. Комаровой, Н.В. Кудикиной. Большой вклад в разработку методики обучения исследовательской работе был сделан рядом авторов, среди которых: Н.Г. Алексеев, О.А. Вихорева, И.В. Ерошкино, М.И. Журкина, О.Д. Калачихина, А.В. Леонтович, Е.А. Маркова, А.С. Обухов, В.И. Панов, А.И. Савенковым, В.И. Слободчиков, М.И. Старовиков. Особенности организации учебного процесса с применением исследований и экспериментов в ходе реализации образовательных программ и федеральных стандартов были выделены Т.Л. Брославской, О.А. Валеевой, М.С. Галишевой, Т.В. Грибановой, Н.М. Ждановой, И.В. Клещевой.

Современное состояние проблемы поисково-исследовательской деятельности, как средства интеллектуального развития дошкольников, показано в работах Н.Е. Вераксы, О.Р. Галимова, Н.М. Комаровой, И.И. Левашевой. Целесообразность обращения к обозначенной проблеме исследования обусловлена необходимостью помочь детям разобраться в водовороте информации, научить находить, извлекать и использовать именно ту, которая сможет оказать позитивное влияние на развитие и формирование личности. Социальный заказ выдвинул системе образования вызов о пересмотре роли и значения учебно-исследовательской деятельности в жизни подрастающих поколений, начиная с детей самого раннего возраста.

Цель данной работы – дать определение понятию «исследовательская деятельность дошкольников», выявить его сущность и содержание.

Изложение основного материала статьи. Основными задачами исследования являются: выделение, анализ, интерпретация структурных элементов родового понятия «исследовательская деятельность дошкольников»; обозначение возрастных границ дошкольного возраста; детекция различных мнений в определении понятия «исследовательская деятельность»; сравнение сущности учебной и научной исследовательской деятельности; выдвижение собственного суждения о дефиниции, заявленной в теме статьи.

Научная новизна работы заключается в том, что автором было выдвинуто словесное определение понятия «исследовательская деятельность дошкольников», толкование которого отсутствует в словарях и нормативно-правовых документах.

Теоретическая значимость работы состоит в получении новой дефиниции, обозначенной термином «исследовательская деятельность дошкольников», посредством краткой характеристики элементов, входящих в состав родового понятия.

Практическая значимость. Для удовлетворения любопытства и развития познавательной активности дошкольников,

формирования у них умений и навыков самостоятельного умственного труда требуется создание специальных педагогических условий. Организация и осуществление исследовательской деятельности детей в ДОУ ложится на плечи педагогов. Однако, данный вид деятельности очень непростой, внедрение его в воспитательно-образовательный процесс имеет много особенностей, что требует методического сопровождения воспитателей со стороны руководства. Данный аспект является предметом нашего дальнейшего исследования, поэтому считаем необходимым сначала уточнить, что мы будем понимать под исследовательской деятельностью дошкольников.

В исследовании применялись следующие общенаучные методы: анализ (для структурных элементов родового понятия – «исследование», «деятельность», «дошкольники»), сравнение (для уточнения специфики исследовательской деятельности в учебной и научной работе), обобщение (для детекции мнений в определении понятия «исследовательская деятельность»), синтез (для представления авторской интерпретации исследуемого понятия).

В философских, социологических, психологических, педагогических словарях дефиниция «исследовательская деятельность дошкольников» отсутствует, поэтому считаем целесообразным разделить ее на составляющие и проанализировать их.

Определение «исследовательская», как известно, произошло от существительного «исследование», трактовку которого можно встретить во многих словарях и авторских публикациях. Так, в «Философский энциклопедический словарь» под редакцией Л.Ф. Ильичева [2] понятие «исследование» трактуется как некий процесс по выработке новых научных знаний, один из видов деятельности, связанный с познанием. «Логический словарь-справочник» Н.И. Кондакова предлагает рассматривать «исследование» с точки зрения процесса «научного изучения какого-либо объекта (предмета, явления – материального или идеального) с целью выявления его закономерностей возникновения, развития и изменения и преобразования его в интересах общества» [3, С. 217]. В Концепции развития исследовательской деятельности учащихся ряд авторов (Н.Г. Алексеев, А.В. Леонтович, С.А. Обухов, Л. Ф Фомина) выразили единство мнений, назвав процесс исследования восстановлением некоторого порядка вещей, извлечением чего-то «из следа» [5, С. 3]. Ученый А.И. Савенков в данном действии видит «бескорыстный поиск истины» [4, С. 8].

Таким образом, рассмотрев понятие «исследование» в разных интерпретациях, можем сделать вывод, что это – научный метод, один из видов познавательной активности, процесс изучения чего-либо, поиск и установления фактов, получение новых знаний.

Далее перейдем к изучению понятия «деятельность». При обращении к «Толковому словарю русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова [6] удалось выяснить, что таким понятием обозначена работа, систематическое применение своих сил в какой-нибудь области. В понимании одного из основоположников школы Теории деятельности А.Н. Леонтьева [8] «деятельность» – это процесс, при котором происходит взаимодействие человека с окружающим его миром для удовлетворения неких потребности. Более подробное описание этого понятия, как одной из центральных категорий философии, дает «Энциклопедия эпистемологии и философии науки» под редакцией И.Т. Касавина [7]. Считается, что деятельность имеет целевую направленность, причем не только на преобразование окружающей действительности, но и на развитие форм культуры. Как форма активности, она имеет в своей основе определенные программы, которые могут пересматриваться и совершенствоваться неограниченное количество раз. Существует разделение деятельности на формы и типы. Среди форм следует выделить духовную, материальную, игровую, трудовую и нетрудовую деятельность. К типам можно отнести исследование, конструирование, проектирование и прочие. Каждая деятельность имеет свою определенную структуру, но во всех типах и формах есть несколько обязательных элементов: материал преобразования, цель, средство, продукт действий. Таким образом, под «деятельностью» будем понимать целеустремленную систематическую активность человека, направленную на преобразование мира, удовлетворение своих потребностей и развитие форм культуры, результатом которой является некий продукт. В содержании деятельности выделяют такие психологические компоненты, как познавательные, эмоциональные и волевые. При этом считается, что для исследований человеку необходимы такие качества как внимательность, умение наблюдать, фиксировать, размышлять и делать из всего этого выводы.

В рамках темы нашего исследования больший интерес вызывает не просто «деятельность», а та, в результате которой происходит получение новых фактов и знаний – «исследовательская». Соответственно мы подошли к моменту характеристике комбинации двух выше рассмотренных понятий.

Анализ литературных источников позволил выяснить, как научная общественность по-разному подходит к трактовке понятие «исследовательская деятельность». Результаты научного поиска представлены нами в таблице 1.

Ученые видят в ней интеллектуальную, специфическую, творческую, прикладную составляющую. Однако все они уверены в том, что этот вид деятельности не возможен без активной позиции исследователя, готового путем проб и ошибок идти к цели. Получение новых знаний основано на внутреннем поиске ответа на какой-либо вопрос и связано с умственной работой, осмыслением и переработкой очень большого объема информации. Главным результатом исследовательской деятельности является интеллектуальный, творческий продукт, устанавливающий ту или иную истину в результате процедуры исследования и представленный в стандартном виде.

Таблица 1

Понятие «исследовательская деятельность» в трактовке разных авторов

№	Трактовка понятия	Автор	Ссылка
1	Специфическая человеческая деятельность, которая регулируется сознанием и активностью личности, направлена на удовлетворение познавательных, интеллектуальных потребностей, продуктом которой является новое знание.	Виногра Н.А. и Шапченко Е.А.	[9]
2	Особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения. Включает в себя мотивирующие факторы исследовательского поведения и механизмы его осуществления.	Савенков А.И.	[4, с. 315]
3	Творческая деятельность, продуктом которой является новое знание, новые методы получения нового знания или новые методы исследования объекта. Система умственных действий, объединенных мотивом, и обеспечивающих достижение цели исследования.	Паркина Е.В.	[10, с. 6-7]
4	Проведение прикладных, поисковых научных исследований, экспериментальных разработок, а также научно-техническая деятельность, направленные на получение результатов интеллектуальной деятельности иных научных и (или) научно-технических результатов в целях их последующего вовлечения в экономической оборот.	Ф3 «СБ инновационном центре „Сколково“»	[11]
5	Определение конкретных способов и средств действий, через постановку проблемы, вычленение объекта исследования, проведение эксперимента, описание и объяснение фактов, полученных в эксперименте, создание гипотезы (теории), предсказание и проверка получаемого знания определяют специфику и сущность этой деятельности.	Шапченко Е.А.	[12]
6	...является неотъемлемой составной частью любого другого вида творческой деятельности. В этом и проявляется значимость исследовательской деятельности как основы фундаментальной творчества.	Обухов А.С.	[13, с. 60]
7	...специфический вид познавательной деятельности, в ходе которой с помощью разнообразных методов выявляются новые, прежде не известные стороны, отношения, грани изучаемого объекта.	Образцов П.И.	[14, с. 21]

Таким образом, «исследовательская деятельность» – это специфический процесс, имеющий целью получение нового факта или знания, требующий глубокой мыслительной работы, основанный на энтузиазме и творчестве человека. Для осуществления исследования и получения результатов необходимо: выделение проблемы, четкая постановка целей и задач, вычленение объекта и предмета исследования, формулировка гипотезы, проведение экспериментальной работы с фиксацией необходимых результатов, анализ полученных фактов, подведение итогов и рефлексия.

При этом следует заметить, что исследования могут носить не только научными, но и учебными. В современном научном мире исследовательская деятельность представляет собой активность ученого, исследователя, испытателя, «целенаправленное познание, результаты которого выступают в виде системы понятий, законов и теорий» [15, С. 54; 16, С. 301]. Учебная исследовательская деятельность так же имеет целенаправленную и упорядоченную совокупность действий и мотивацию к ним, однако она не ставит целью совершение открытий. Цель состоит в привитии навыков проведения исследований, как одного из способов освоения действительности. Ученик в ходе практической работы исследует новую для него проблему, самостоятельно добывает знание, которое является новым личностно для него [17]. Полученные таким образом знания надолго остаются в памяти.

Преподаватель, выявив предрасположенность ученика к исследовательскому типу мышления, должен содействовать развитию у него исследовательских способностей и формированию активной жизненной позиции [11; 18]. Ученый А.С. Обухов высказал мнение о взаимоотношении учителя и ученика в учебном исследовании и назвал его творческим процессом, совместной деятельностью двух личностей, двух субъектов «по поиску решения неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция между ними культурных ценностей, результатом которой является формирование мировоззрения» [13, С. 31].

Исследования Н.Н. Поддьякова [19], А.И. Савенкова [4], показали, что обучение детей элементам учебного исследования необходимо начинать на этапе дошкольного образования. Учеными замечено, что в этом возрасте дети проявляют незаурядную любознательность и желание экспериментировать.

Дошкольный возраст, как этап развития ребенка, в периодизации Д.Б. Эльконина [20] ограничивается возрастным диапазоном от 3 до 7 лет. Однако за указанный промежуток времени, человек очень изменяется в физическом и психологическом плане, у него формируется принципиально новая система социальных отношений с миром на фоне возрастания самостоятельности. Поэтому внутри этого возрастного периода принято выделять еще три: младший (от 3 до 4 лет), средний (от 4 до 5 лет) и старший (от 5 до 7 лет) дошкольный возраст.

В течение многих лет научном мире считалось, что для дошкольника ведущим видом деятельности является сюжетно-ролевая игра. Это было выявлено и описано известным психологом Л.С. Выготским [21]. Посредством игр, как считает ученый, происходит социализация и развитие разнообразных сфер психической деятельности дошкольников. Через игры маленький человек воспринимает мир, общественные и межличностные отношения, определяет свою позицию в обществе. Однако, в 1990-е годы психолог Н.Н. Поддьяков [19], на основании результатов исследований, пришел к выводу, что в детском возрасте ведущим видом деятельности является не только игра, но и экспериментирование.

Выводы. На основе изучения трактовок составных элементов исследуемого понятия и уточнения возрастного диапазона дошкольного возраста, сформулируем определение «исследовательская деятельность дошкольника». Это – активность ребенка, в целенаправленно созданных педагогом ДОО условиях, в результате которой, в игровой форме или путем проведения экспериментов он самостоятельно получает информацию об окружающих предметах и явлениях, учится анализировать и сопоставлять факты, готовится к вхождению в процесс учебного познания, новой умственной и творческой деятельности.

В дошкольном образовательном учреждении корректное и профессиональное руководство исследовательской работой и экспериментами со стороны воспитателей является неотъемлемым условием эффективности использования данного вида деятельности в повышении качества знаний детей. Согласно положениям ФГОС ДО [1] ребенок сегодня сам определяет свое развитие, а вмешательство педагога состоит только в создании условий для приобретения новых знаний, поддержки познавательного интереса и инициативы. Следовательно, успешность исследовательской деятельности дошкольников зависит от совместной сплоченной работы воспитателя и ребенка, «благодаря выполнению конкретно-функциональных обязанностей каждой из участвующих сторон» [14, С. 32]. Для эффективного распределения таких обязанностей потребуется дополнительная подготовка воспитателей. С этой целью в дальнейшем нами будет разработана модель методического сопровождения педагогов по развитию исследовательской деятельности у дошкольников.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155). – URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>
2. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев и др. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 839 с.
3. Кондаков, Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – М.: Наука, 1975. – 721 с.
4. Савенков, А.И. Методические рекомендации по подготовке к Всероссийскому конкурсу исследовательских работ и творческих проектов дошкольников и младших школьников «Я – ИССЛЕДОВАТЕЛЬ» / А.И. Савенков. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 48 с.
5. Алексеев, Н.Г. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся / Н.Г. Алексеев, А.В. Леонтович, А.С. Обухов, Л.Ф. Фомина // Исследовательская работа школьников. – 2002. – № 1. – С. 25.
6. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь русского языка: современная редакция / Д.Н. Ушаков. – М.: Дом Славянской кн., 2008. – 959 с.
7. Энциклопедия эпистемологии и философии науки / Под ред. И.Т. Касавина. – М.: «Канон+», РООИ «Реабилитация», 2009. – 1248 с.
8. Леонтьев, А.Н. Категория деятельности в современной психологии / А.Н. Леонтьев // Избр. психол. произведения: В 2 т. – Т. 2. – М., 1983. – С. 243-246
9. Зимняя, И.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И.А. Зимняя, Е.А. Шашенкова // М-во образования Рос. Федерации. Удмурт. гос. ун-т. Межвуз. каф. новых обучающихся технологий по иностр. яз., Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. Сектор «Гуманизация образования». – Ижевск; М., 2001. – 103 с.
10. Ларькина, Е.В. Методика формирования элементов исследовательской деятельности учащихся основной школы на уроках геометрии: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Е.В. Ларькина. – М.: Моск. пед. ун-т., 1996. – 16 с.
11. Федеральный Закон «Об инновационном центре „Сколково“» от 28.09.2010 № 244-ФЗ (ред. от 10.07.2012). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_105168/
12. Шашенкова, Е.А. Исследовательская деятельность. Словарь / Е.А. Шашенкова. М.: УЦ «Перспектива». – 2010. –

88 с. – URL: <http://niv.ru/doc/dictionary/research-activities/index.htm>

13. Обухов, А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. 2-е изд., перераб. и доп. / А.С. Обухов. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 280 с.

14. Образцов, П.И. Методология, методы и методика педагогического исследования: Учебное пособие / П.И. Образцов. – Орел: ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева», 2016. – 134 с.

15. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь. 2-е изд., стер. / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2005. – 173 с.

16. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2001. – 925 с.

17. Чернецкая, Т.И. Учебно-исследовательская деятельность учащихся в контекст анализа современного стиля управления и организаторской деятельности учителя / Т.И. Чернецкая // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2013. – № 6. – С. 196-202

18. Сергеев, И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: практич. пособие для работников общеобразовательных учреждений / И.С. Сергеев. – М.: АРКТИ, 2014. – 80 с.

19. Поддьяков, Н.Н. Детское экспериментирование и эвристическая структура опыта ребенка-дошкольника / Н.Н. Поддьяков // Исследователь/Researcher. – 2009. – № 9. – С. 68-75

20. Эльконин, Д.Б. Психология игры. 2-е изд. / Д.Б. Эльконин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

21. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Психология развития ребенка. – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. – С. 200-506

Педагогика

УДК 377

студентка 3 курса аспирантуры Гришкина Дарья Александровна

ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел);

преподаватель

Бюджетного профессионального образовательного учреждения

Орловской области «Мезенский педагогический колледж» (с. Плещеево)

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДКОЛЛЕДЖА

Аннотация. В статье описаны результаты экспериментального исследования одной из проблем подготовки специалистов в системе среднего профессионального образования – формирования информационно-методической компетентности студентов колледжа. Автором описаны задумка и логика разворачивания опытно-экспериментальной работы на базе БПОУ ОО «Мезенский педагогический колледж» с 2020 по 2023 годы. Представлен анализ констатирующего, формирующего и контрольного этапов эксперимента, которые показали потенциал разработанной модели и педагогической технологии формирования информационно-методической компетентности студентов педагогического колледжа. Автором детализированы поэтапно организация и ход эксперимента, использованные диагностический аппарат, статистическая проверка полученных результатов формирования информационно-методической компетентности студентов педагогического колледжа и их интерпретация. Материалы исследования могут быть использованы в системе среднего профессионального образования.

Ключевые слова: информационно-методическая компетентность студентов, педагогический колледж, формирующий, констатирующий и контрольный эксперимент, технология.

Annotation. The article describes the results of an experimental study of one of the problems of training specialists in the system of secondary vocational education – the formation of information and methodological competence of college students. The author describes the idea and logic of the deployment of experimental work on the basis of the Mezen Pedagogical College from 2020 to 2023. The analysis of the ascertaining, forming and control stages of the experiment is presented, which showed the potential of the developed model and pedagogical technology for the formation of information and methodological competence of pedagogical college students. The author details in stages the organization and course of the experiment, the diagnostic apparatus used, the statistical verification of the results obtained in the formation of information and methodological competence of pedagogical college students and their interpretation. The research materials can be used in the system of secondary vocational education.

Key words: information and methodological competence of students, pedagogical college, forming, ascertaining and control experiment, technology.

Введение. Требования к образованию будущего специалиста среднего звена постоянно трансформируются, поэтому перед существующей системой педагогического среднего профессионального образования России стоит задача обеспечения высокого уровня подготовки профессионалов. Решить данную проблему, на наш взгляд, невозможно без целенаправленного формирования информационно-методической компетентности студентов педагогического колледжа, которая определяется как интегративное личностное качество, творческая способность работы с информацией и современными информационно-коммуникативными технологиями для реализации профессиональных действий в мультимедийной среде, включающая ценностно-мотивационный, когнитивно-деятельностный и личностный компоненты, тесно связанные между собой [2, С. 103].

Изложение основного материала статьи. С целью подтверждения прагматических возможностей технологии формирования информационно-методической компетентности студентов в БПОУ ОО «Мезенский педагогический колледж», нами, с 2020 по 2023 годы был проведен педагогический эксперимент. В нем участвовало 89 студентов колледжа, объединенные в учебные группы, демографические характеристики которых следующие:

- средний возраст обучающихся – 15-17 лет;
- уровень образования – выпускник 9 или 11 классов;
- средний уровень владения всеми обучающимися базовыми навыками работы с компьютером и в сети Интернет;
- использование некоторыми информационными ресурсами для образовательной деятельности.

Для достижения цели организуемого педагогического эксперимента необходимо было:

1. выявить исходный уровень сформированности исследуемой компетентности у студентов на констатирующем этапе педагогического эксперимента;
2. апробировать технологию формирования информационно-методической компетентности студентов колледжа в рамках формирующего этапа экспериментальной работы;

3. фиксировать изменения и, при необходимости, вносить коррективы в образовательный процесс педагогического колледжа;
4. проанализировать и описать количественные и качественные результаты эксперимента, верифицировать их;
5. определить эффективность проведенной опытно-экспериментальной работы, созданной модели и технологии формирования информационно-методической компетентности студентов колледжа.

Для диагностики уровня сформированности ИМК студентов в соответствии с разработанными нами критериями применялись методы: анкетирование, опрос, анализ листов самооценки, наблюдение, беседа, анализ продуктов учебной деятельности [2, С. 114] студентов (выполненные компетентностно-ориентированные задания, творческие и исследовательские проекты, интернет-продукты), математическая обработка информации, анализ по Т-критерию Вилкоксона [1, С. 103].

Сформированность информационно-методической компетентности студента колледжа средствами мультимедийной среды [3, С. 146-147] определялась с помощью разработанного критериально-оценочного аппарата и распределялась по уровням [5, С. 9].

В рамках экспериментальной деятельности мы определяли сначала уровень сформированности каждого компонента информационно-методической компетентности, а далее, используя следующую формулу, вычисляли уровень сформированности исследуемого качества в целом:

$$\text{ИМК (ЦМ)} + \text{ИМК (КД)} + \text{ИМК (Л)} = \text{ИМК}_{\text{нач}}$$

Низкий уровень показывает, что студент поверхностно умеет использовать большинство ИКТ для обучения в организации методической деятельности, применяет универсальные учебные действия (поиск, обработку, представление и передачу информации) для решения стандартных задач; навыки рефлексии и мотивация определяются как недостаточные.

Средний уровень иллюстрирует, что студент пользуется достаточно большим количеством знаний в области ИКТ, методологии педагогики и профессионального образования и сознательно применяет их на практике; может грамотно использовать современные компьютерные технологии, способен нестандартно подходить к решению учебных задач, проявляет интерес, но, зачастую, ему не хватает опыта и мотивации.

Высокий уровень отличает, что студент отлично владеет основными знаниями, готов и способен гибко решать профессионально-педагогические проблемы и задачи на основе методической поддержки и сопровождения собственной деятельности посредством осуществления информационных процессов и использования ИКТ творчески [8, С. 2].

Показателями ценностно-мотивационного критерия выступают: способность обучающегося ставить цели и задачи, обосновывать целесообразность использования ИКТ при выполнении профессионально-ориентированных задач; наличие интереса к использованию технологий для решения учебных и профессиональных задач; когнитивно-деятельностного критерия являются: стремление к самообразованию с помощью мультимедийных средств; способность разумно планировать свое рабочее время; наличие системы знаний о методах профессионально-педагогической деятельности, различных видах информационных технологий и способах работы с ними; способность оперативно осуществлять общепрофессиональные и профессиональные компетенции по поиску, обработке, передаче и предоставлению информации, анализировать информационный ресурс (уровень сложности, возможности, качество) для решения образовательных задач; способность организовывать эффективную самостоятельную работу и конструктивное сотрудничество; личностного критерия – наличие опыта методической и творческой деятельности основанной на использовании ИКТ, решения разнообразных стандартных и нестандартных профессионально- педагогических задач на основе методической поддержки, сопровождения собственной деятельности и использования ИКТ, информационных процессов; способность адекватно оценивать результаты своей работы, наличие навыков самоконтроля и рефлексии.

На начало эксперимента студенты контрольной и экспериментальной групп показывали преимущественно низкие и средние уровни сформированности компонентов информационно-методической компетентности, что потребовало внедрения разработанной нами модели, механизмом практической реализации которой выступила этапно реализуемая в образовательном процессе педагогического колледжа технология, реализуемая на формирующем этапе с учетом педагогических условий ее успешного функционирования [6, С. 205].

Результаты констатирующего этапа эксперимента представлены в диаграмме 1.

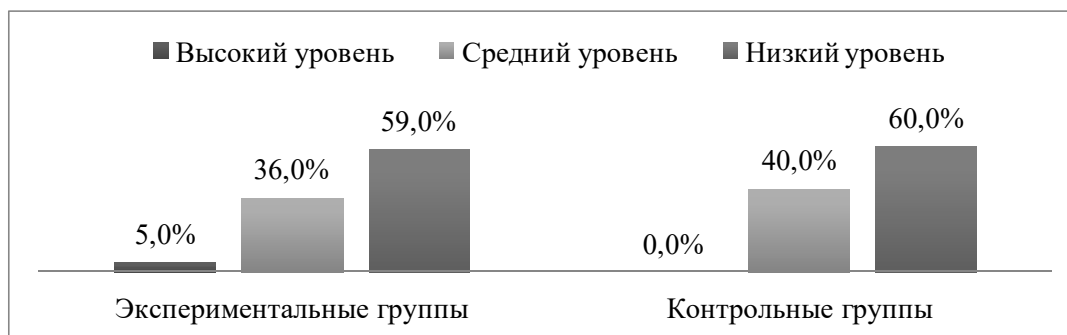


Диаграмма 1. Сформированность ИМК у студентов экспериментальных и контрольных групп на начало эксперимента

Формирующий эксперимент проводился в экспериментальных группах, студенты которых обучаются по направлению подготовки 44.02.05 Коррекционная педагогика в начальном образовании. Ход эксперимента соответствовал разработанной нами этапной технологии формирования информационно-методической компетентности, реализуемой разными путями, посредством набора методических пакетов (проведение лекционных и практических занятий с использованием средств мультимедийной среды, выполнение студентами компетентностно-ориентированных заданий, организация проектной и исследовательской деятельности студентов, организация учебной и производственной практики с использованием возможностей мультимедийной среды, использование сочетания современных и традиционных методов оценивания результатов обучающихся) [7]. Для контролирования процесса формирования информационно-методической компетентности студентов и, в случае необходимости, его корректировки во время формирующего эксперимента, проводились текущие и рубежные формы и процедуры контроля.

Контрольный эксперимент проводился с целью определения эффективности разработанной технологии формирования информационно-методической компетентности студентов педагогического колледжа средствами мультимедийной среды. Для реализации задуманного был проведен итоговый срез в контрольной и экспериментальной группах.

Анализ результатов данного этапа экспериментальной верификации, представленный на диаграмме 2, показал, что:

- процент студентов, имеющих высокий уровень развития ценностно-мотивационного компонента в экспериментальной группе, составил 32,0%, а в контрольной – 4%. При этом в экспериментальной группе результат поднялся на 35,2%, а в контрольной группе на 3,0%. На среднем уровне данным компонентом стали владеть в экспериментальной группе – 59,0%, в контрольной – 39%, а прогресс: в экспериментальной группе составлял 7,0%, в контрольной группе прогресса не наблюдалось. Соответственно, в экспериментальной группе процент обучающихся, имеющих низкий уровень сформированности ценностно-мотивационного компонента, значительно уменьшился (на 39,0%), в контрольной – нет;
- процент обучающихся из экспериментальной группы, находящихся на высоком уровне владения когнитивно-деятельностным компонентом ИМК повысился на 43,0%, на среднем – на 12,0%, а на низком понизился на 55,0%. Доля обучающихся из контрольной группы, владеющих этим учебным действием на высоком уровне, повысилась на 13,0%, среднем – увеличилась на 16,0%, а низком – уменьшилась на 29,0%;
- результаты исследования личностного компонента информационно-методической компетентности показали, что процент студентов, имеющих высокий уровень владения данным компонентом в экспериментальной группе, увеличился на 70,0%, в контрольной – на 25,9%. Средний уровень на конец исследования показали в экспериментальной группе – 23,0% (стал меньше на 5,0%), в контрольной группе – 55,0%. Низкий уровень на конец эксперимента в экспериментальной группе имели 2,0% студентов (против 68,0% в начале), в контрольной группе – 18,0%.

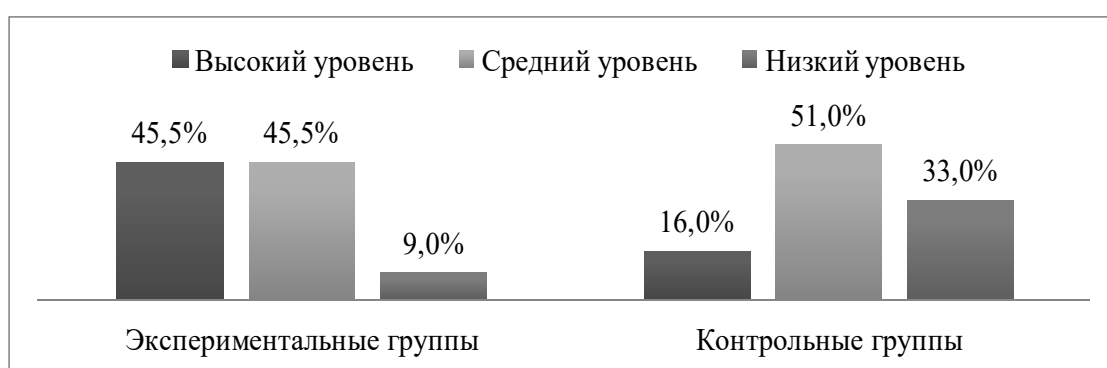


Диаграмма 2. Сформированность ИМК у студентов экспериментальных и контрольных групп на конец эксперимента

Сравнительный анализ начального и итогового срезов, проведенных в ходе эмпирического исследования формирования информационно-методической компетентности студентов педагогического колледжа, показал положительную динамику в изменении уровней сформированности компонентов компетентности (ценностно-мотивационного, когнитивно-деятельностного, личностного) у студентов экспериментальной группы.

Выводы. Выдвинутая нами рабочая гипотеза об эффективности поэтапной технологии формирования информационно-методической компетентности, получила подтверждение после вычисления Т-критерия Вилкоксона.

Полученные результаты показали, что разработанные автором модель и технология целенаправленного формирования информационно-методической компетентности студентов педагогического колледжа можно использовать для обеспечения эффективной подготовки выпускников высокого уровня профессиональной компетентности в системе среднего профессионального образования.

Литература:

1. Алдошина, М.И. Современные проблемы науки и образования: учебное пособие для вузов / М.И. Алдошина. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 182 с.
2. Алдошина, М.И. Аспект результативности формирования этноэстетической культуры будущих преподавателей в университете / М.И. Алдошина // Образование и общество. – 2010. – № 3(62). – С. 113-115
3. Воронкова, Л.В. Мультимедийная среда – инновационное педагогическое средство в системе университетского образования / Л.В. Воронкова, Д.А. Гришкина // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2020. – № 1(86). – С. 146-151
4. Гришкина, Д.А. Технология формирования информационно-методической компетентности студентов среднего профессионального образования / Д.А. Гришкина // Образование и общество. – 2023. – № 2. – С. 103-109
5. Пашкевич, А.В. Создание системы оценивания ключевых компетенций учащихся массовой школы: монография / А.В. Пашкевич. – М.: РИОР: ИНФРА-М, 2019. – 166 с.
6. Шарипов, Ф.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / Ф.В. Шарипов. – М.: Логос, 2016. – 448 с.
7. Aldoshina, M. Additional Professional Education in a Region as an Indicator of its Quality / M. Aldoshina, S. Artamonova // Education and City: Education and Quality of Living in the City. The Third Annual International Symposium. – Moscow. – 2021.
8. Sparks, J.R. Assessing Digital Information Literacy in Higher Education: A Review of Existing Frameworks and Assessments with Recommendations for Next-Generation Assessment / J.R. Sparks, I.R. Katz, P.M. Beile // ETS Research Report Series. – 2016. – № 2. – P. 1-33

УДК 37.013

кандидат педагогических наук, доцент Дмитриева Наталия Константиновна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск);
старший преподаватель Нилова Мария Анатольевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ МОДИФИЦИРОВАННОГО «ИММЕРСИОННОГО ОБУЧЕНИЯ»

Аннотация. Подготовка отечественными преподавателями востребованных зарубежными странами специалистов способствует интеграции отечественных школ высшего образования в мировое интеллектуальное пространство и содействует развитию научно-исследовательской деятельности и практике. Постоянно увеличивающееся число иностранных обучающихся требует динамичного совершенствования профессиональной компетенции профессорско-преподавательского состава вузов. В организации образовательного процесса необходимо учитывать обновленные условия обучения на втором государственном (иностранном) языке и культурные особенности обучающихся. Предметом нашего исследования является профессиональная компетенция преподавателя иностранного языка (ПКПИЯ) в вузе и ее совершенствование в условиях модифицированного иммерсионного обучения. В ходе исследования были выявлены и обоснованы компоненты, составляющие интегративное личностное качество ПКПИЯ. Проведено анкетирование среди сотрудников университета, осуществивших двусторонний перевод на занятиях в Медицинском институте Петрозаводского государственного университета. По результатам анкетирования и собеседования была выявлена динамика развития и расширения взаимосвязанных компонентов ПКПИЯ в условиях модифицированного иммерсионного обучения. Рассмотрены языковые трудности, с которыми столкнулись преподаватели-лингвисты, вовлеченные в ассистирование преподавателям-предметникам при овладении иностранными обучающимися – билингвистами специальными дисциплинами-модулями. Выявлены социокультурные особенности обучающихся иностранцев, влияющие на образовательный процесс. Представлены рекомендации преподавателям-лингвистам для более эффективного взаимодействия с иностранными студентами.

Ключевые слова: модифицированное иммерсионное обучение, профессиональная компетенция преподавателя иностранного языка, интегративное личностное качество.

Annotation. The training of competitively viable specialists contributes to the integration of domestic schools of higher education into the world intellectual space and promotes the development of research activities and practice. The ever-increasing number of foreign students requires dynamic improvement of the professional competence of the university teaching staff. In the organization of the educational process, it is necessary to take into account the updated conditions for teaching in the second state (foreign) language and the cultural characteristics of students. The subject of our study is the professional competence of a foreign language teacher at a university and its improvement in the context of modified immersion learning. In the course of the study, the components that make up this professional competency were identified and substantiated. A survey was conducted among university employees who carried out two-way translation in the classroom at the Medical Institute of Petrozavodsk State University. Based on the results of the survey, the dynamics of the development and expansion of the interconnected components of the professional competency under the conditions of modified immersion learning was revealed. The language difficulties encountered by teachers were considered. The sociocultural features of studying foreigners that influence the educational process were revealed. Recommendations for linguistic teachers for more effective interaction with foreign students were presented.

Key words: modified immersion learning, professional competency of the foreign language university educator, integral personal quality

Введение. Обучение иностранных студентов в Российской Федерации имеет давнюю традицию, что свидетельствует об авторитете страны в области подготовки профессиональных кадров и развития науки. Большая часть иностранных студентов, получающих высшее образование в России, является гражданами Казахстана, Узбекистана и Китая, но в последнее время значительный интерес к получению высшего образования в России проявляют абитуриенты из Индии (16,7 тыс. на 2021 год) [3]. Национальный проект «Образование» предполагает, что к 2024 году число иностранных студентов достигнет 425 тысяч человек [4]. Реализация задач, поставленных правительством перед образовательным сообществом, требует соответствующей современной вызовам квалификации от преподавателей российских вузов. Цель нашего исследования состоит в выявлении динамики развития профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка в вузе в условиях модифицированного иммерсионного обучения. Под иммерсионным обучением в данном исследовании понимается обучение предметам специального цикла на втором государственном языке обучающихся билингвистов [9].

Изложение основного материала статьи. На современном этапе развития отечественной системы высшего образования уровень подготовки профессорско-преподавательского состава рассматривается с позиций компетентностного подхода. Компетентностная модель выступает в качестве базиса, на котором основывается методология стандартов в области образования, закреплённая в действующих нормативно-правовых документах Российской Федерации [8].

Принимая во внимание определения профессиональной компетентности преподавателя, данные в работах Т.Е. Исаевой [2, С. 57], В.Н. Белкиной и И.И. Ревякиной [1, С. 204], О.В. Симен-Северской [7, С. 12], а также нормативно-правовые документы Министерства просвещения Российской Федерации [6], Министерства науки и высшего образования Российской Федерации [5], под профессиональной компетенцией преподавателя (ПКП) современного Российского вуза мы понимаем интегративное личностное качество, представленное динамичным состоянием составляющих его компонентов, характеризующих способность и готовность преподавателя к решению профессиональных задач в условиях активной, самостоятельной и рефлексивной деятельности. Совершенствование и поступательное развитие данного личностного качества осуществляется на основе оценочно-рефлексивной деятельности преподавателя, ориентированной на реализацию поставленных целей и задач.

Опираясь на сформулированное в результате теоретического анализа определение профессиональной компетенцией преподавателя вуза, и принимая во внимание специфику иноязычной коммуникативной компетенции преподавателя вуза, мы выявили следующие компоненты, входящие в состав исследуемого, интегративного качества:

1. Мотивационно-ценностный (мотивация аффилиации, мотивация избегания неудач).
2. Организационно-деятельностный (способность и готовность к самоорганизации, участию в иноязычной деятельности; способность и готовность к работе со специальной учебной, методической и исследовательской иноязычной

литературой; способность и готовность к систематизации и классификации интериоризированных знаний; способность и готовность к модификации иноязычного текста).

3. Когнитивный (способность и готовность к устному и письменному взаимодействию на профессионально-ориентированном иностранном языке; способность и готовность к постоянному расширению и овладению специальной лексикой и характерной для специальности или направления подготовки грамматикой).

4. Оценочно-рефлексивный (способность и готовность самостоятельно оценивать результаты собственной деятельности; способность и готовность корректировать профессиональную деятельность).

Программа Петрозаводского государственного университета для иностранных студентов Медицинского института предполагает обучение на английском языке с постепенным переходом к преподаванию клинических дисциплин на русском. Многие преподаватели специализированных дисциплин (микробиология, анатомия, гигиена) обладают достаточным уровнем владения языком, чтобы подготовить материалы, читать лекции и вести лабораторные занятия на иностранном языке. Однако некоторым все же требуется ассистент, который либо переводит раздаточный материал, презентации, проверяет письменные работы, либо осуществляет последовательный перевод на аудиторных занятиях, зачетах, экзаменах, присутствует на случай возникновения недопонимания во время изучения особенно сложных тем. На примере дисциплины «Микробиология» мы намерены рассмотреть, как трансформируется профессиональная компетенция преподавателя-ассистента в условиях модифицированного иммерсионного обучения.

Преподаватели-ассистенты, изначально обладающие базовыми специальными знаниями и достаточно обширным иноязычным словарным запасом, приступили к переводу специализированных лекций (анатомия, микробиология, гигиена) с уверенностью и воспринимали их как возможность усовершенствовать уровень владения иностранным языком посредством контактного иноязычного академического взаимодействия – то есть имели сильную внутреннюю мотивацию, что подтверждается данными анкетирования, проведенного среди преподавателей-ассистентов, по окончании курса обучения.

Все преподаватели-ассистенты (100%) на вопрос «Испытывали ли вы неуверенность, приступая к ассистированию в овладении специальными дисциплинами в медицинском институте?» дали отрицательный ответ.

Однако, как показала практика и в соответствии с данными анкетирования, часто уровень владения преподавателем-ассистентом профессионально-ориентированной иноязычной лексикой оказывался недостаточным в связи с тем, что без дополнительных уточнений или обращений к электронному словарю понять и передать смысл того или иного высказывания было сложно. 100% опрошенных преподавателей-ассистентов отметили, что сталкивались с языковыми трудностями при переводе лекций и практических занятий. 48% преподавателей отметили, что они испытывали стресс из-за нехватки предметно-языковых знаний, но именно выход из «зоны комфорта» индуцировал развитие новой мотивации, сочетающей индивидуальные и корпоративные потребности – преодолеть неожиданные трудности, совершенствоваться профессионально и представить университет как конкурентоспособного субъекта образовательной деятельности. Таким образом, все (100%) респондентов отметили, что руководствовались внутренней мотивацией, принимая решение о сотрудничестве в качестве ассистентов с преподавателями-предметниками, при этом 20% преподавателей-ассистентов выявили два вида мотиваций: внутреннюю и внешнюю соответственно.

Нельзя недооценивать важность материальных стимулов (100% респондентов), но именно реализация возможности повышения профессиональной квалификации во взаимодействии со студентами-иностранцами (билингвистами) на втором государственном языке из другой социокультурной среды, участие в развитии университета и повышении его рейтинга явились стимулом к совершенствованию уровня самоорганизации и самодисциплины при подготовке к занятиям.

В соответствии с данными анкетирования, 80% преподавателей – ассистентов было нелегко самоорганизоваться для подготовки к занятиям. Основной причиной являлся большой объем теоретического материала, который необходимо было изучить для осуществления двустороннего перевода. Производство коммуникативно эквивалентного текста на языке перевода требует выполнения операций по перекодированию, которые, в свою очередь, предполагают обширные предметные знания.

Такие отечественные исследователи как Бим И.Л., Мильруд Р.П., Сафонова В.В., Сысоев П.В., Сушкова Н.А., Апальков В.Г. отмечают важность наличия развитой социокультурной компетенции для выполнения перевода на профессиональном уровне. Знание речевого поведения, этикета и социальных стереотипов помогают избежать напряженных ситуаций и недопонимания при межкультурном взаимодействии. Обучающиеся из Индии являются носителями культуры, которая значительно отличается от славянской или европейской. В частности, для этой этнической группы характерна работа в субъект-объектной парадигме. Абсолютное большинство респондентов (преподавателей-ассистентов) (90%) отметили, что во время ассистирования обратили внимание на некоторые социокультурные особенности взаимодействия со студентами из Индии: особое уважение к людям старшего возраста, преподавателям, представителям администрации; низкий уровень академического взаимодействия субъектов образовательного процесса; строгое соблюдение физической личной дистанции при академическом взаимодействии.

В части повышения иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции преподавателя-ассистента модифицированная иммерсионная среда обучения выступает в качестве стимулирующего условия. При этом, как мы отмечали выше, при осуществлении перевода в предложенных условиях преподаватели столкнулись с языковыми трудностями, обусловленными следующими факторами:

1. *Фонетико-фонематический*: у многих преподавателей отсутствовал опыт восприятия южно-азиатского акцента, который характеризуется заменой альвеолярных согласных звуков на ретрофлексные; использованием мягкого [l]; заменой межзубных звуков на зубные смычные; редукцией стоящих вместе согласных, а также слабовыраженными паузами внутри произносительного сегмента. Систематическое взаимодействие преподавателей-ассистентов с обучающимися иностранцами значительно повысило восприимчивость к подобному варианту акцента, что повышает конкурентоспособность преподавателей, вовлеченных в модифицированную иммерсионную среду обучения, в условиях экономического и делового сближения Российской Федерации со странами Южной Азии.

2. *Лексический*: материалы занятий содержали большое количество специальных терминов, аббревиатур (ОБЧ – bacterial count), химических формул (H_2SO_4 – sulfuric acid) и имен собственных (Burri plaque staining). Многие лексические единицы при беглом просмотре методических материалов казались преподавателям-ассистентам знакомыми (жгутик – cilia, бродильный – fermentative, нормальная флора – normal flora), но в ходе занятия выяснялось, что в контексте микробиологии существуют специальные термины для этих же понятий (flagellum, zymic, indigenous flora). Практика академического взаимодействия показала, что введение и использование специальной лексики не изолировано, а в контексте, позволяет в дальнейшем избегать ошибок перевода, существующих и даже критичных для естественных наук. Сложные составные названия ферментов, антибиотиков и кислот предоставили возможность актуализировать правила чтения и школьную программу по химии, использование редко употребляемых слов (ил, сусло, взвесь и т.д.) активировало

пассивный словарный запас, наблюдение и одновременное комментирование лабораторной работы и сопоставление русских и английских терминов (титрационный метод – multiple tubes method) расширило и углубило предметные знания.

3. *Грамматический*: используемые учебно-методические и научно-исследовательские материалы содержали присущие всем научным и научно-популярным текстам конструкции и формы: passive voice, complex object, complex subject, infinitive structures, non-finite forms, и преподаватели-ассистенты должны были осуществлять двусторонний перевод сложных грамматических конструкций без искажения содержания.

По данным анкетирования, 60% преподавателей оценивают свой опыт ассистирования как успешный. Среди 20% преподавателей, которые уверены в том, что их подход к ассистированию нуждается в корректировке, самым часто упоминаемым комментарием стала необходимость расширять предметные знания. Это связано с их наблюдением, что зачастую преподаватели-предметники распознают отдельные слова (термины) и фрагменты речи обучающихся лучше, чем переводчик без опыта работы в данной сфере. Предметная подготовка является надежной опорой в условиях, когда воспринимать иностранную речь на слух затруднительно в силу фонетических особенностей говорящего.

Выводы. Работа с обучающимися из Индии стала профессиональным вызовом для преподавателей как в лингвистическом, так и в личностном отношении. Необходимость находить время для подготовки к занятиям в плотном рабочем графике, интериоризировать большой объем специализированных терминов, работать с дополнительной методической литературой и искать подход к представителям другой культуры требуют высокого уровня оценочно-рефлексивной деятельности и самодисциплины. Ситуация не постановочного, а живого общения, в которой язык выступает средством передачи профессиональных знаний, способствовала развитию устойчивой мотивации к самосовершенствованию. Возросла заинтересованность сотрудников университета в работе именно с иностранными студентами из Индии, так как за несколько месяцев активного академического сотрудничества разрушились многие социокультурные стереотипы. В процессе академического взаимодействия преподаватели-ассистенты сформировали общее представление о содержании специальных дисциплин, что облегчает самостоятельный поиск русских и иноязычных источников для терминологического сопоставления по особенно сложным темам. Отмечается желание преподавателей освоить дополнительные профессиональные навыки, к примеру, переводческую скоропись, и совершенствовать навыки последовательного и синхронного перевода.

В качестве рекомендаций преподавателям-ассистентам можно предложить следующее:

- развивать предметные знания, анализируя и сопоставляя русскоязычные и англоязычные источники, чтобы сократить время подготовки и снизить вероятность переводческих ошибок;
- создавать глоссарии коллективного доступа с возможностью комментирования и редактирования, что позволит обращаться за компетентным советом к преподавателям-предметникам или более опытным коллегам;
- взаимодействовать с сотрудниками международного отдела, чтобы заранее получить представление о составе той или иной группы и консультироваться по социокультурным вопросам;
- для тренировки восприятия того или иного варианта акцента следует по возможности изучать аудио- и видеоматериалы, озвученные обладателями данного акцента;
- ознакомиться с современными методами и технологиями коллективного и межкультурного взаимодействия, способствующими созданию открытой доброжелательной академической атмосферы.

Опираясь на результаты анкетирования, беседы с преподавателями-ассистентами и личный опыт было выявлено, что иноязычное взаимодействие в условиях модифицированного иммерсионного обучения выступило в качестве важного и достаточного условия для развития профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка. Процесс обучения иностранных студентов-билингвистов специальным дисциплинам на втором для обучающихся государственном (иностранном) языке содействовал как развитию каждого отдельного компонента профессиональной компетенции преподавателей иностранного языка в вузе, так и всего качества в целом через интеграцию составляющих его компонентов, обусловленную их тесной взаимозависимостью.

Литература:

1. Белкина, В.Н. Педагогическая рефлексия как профессиональная компетенция / В.Н. Белкина, И.И. Ревякина // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 3. – С. 203-206
2. Исаева, Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя / Т.Е. Исаева // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 55-60
3. Министерство науки и высшего образования РФ: сайт. – 2023. – URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/46158/> (дата обращения 30.07.2023)
4. Паспорт национального проекта «Образование». – URL: https://edu.gov.ru/application/frontend/skin/default/assets/data/national_project/main/Паспорт_национального_проекта_Образования.pdf (дата обращения 06.08.2023)
5. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 30.10.2014 № 1419. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-08-04-01-stroitelstvo-482/> (дата обращения 08.08.2023)
6. Распоряжение Министерства просвещения РФ от 4 февраля 2021 г. № Р-33 «Об утверждении методических рекомендаций по реализации мероприятий по формированию и обеспечению функционирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров». – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/51d3c15a6842dce2585500acd9236624/> (дата обращения: 25.07.2022)
7. Симен-Северская, О.В. Формирование педагогической компетентности специалиста социальной работы в процессе профессиональной подготовки в ВУЗе: автореферат дис. ... канд. пед. Наук: 13.00.08 / Симен-Северская Ольга Викторовна. – Ставрополь. – 2002. – 24 с.
8. Федеральный закон № 273-ФЗ: [принят Государственной Думой 21 дек. 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г.]. – Москва: Проспект; Санкт-Петербург: Кодекс, 2017. – 158 с.
9. Berlitz, M.D. The Berlitz Method for Teaching Modern Languages. English Part. Second book, rewritten edition / M.D. Berlitz. – Massachusetts: Adamant Media Corporation, 2000. – 185 p.

УДК 373.2

аспирант Долинова Евгения Валерьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ДИАГНОСТИКА ИСХОДНОГО УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста. Целью проведенного исследования является выявление исходного уровня сформированности ответственности у детей старшего дошкольного возраста. Для достижения поставленной цели автором решен ряд задач: конкретизация компонентного состава изучаемой категории и уровневой характеристики ее сформированности, разработка диагностического инструментария, проведение диагностики. Автором подтверждается гипотеза о необходимости изучения сформированности ответственности у детей старшего дошкольного возраста и разработки соответствующих диагностических процедур. Исследование основано на теоретических (анализ научной литературы, обобщение и систематизация) и эмпирических (наблюдение, беседа, проективные методики, анализ продуктов деятельности, изучение документации дошкольных образовательных организаций) методах, а также методах математической обработки результатов исследования. В ходе диагностики в каждой из двух равноценных групп респондентов установлены уровни сформированности отдельных компонентов (когнитивный, эмоционально-волевой, поведенческий), выявлен дисбаланс в сформированности ответственности у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, ответственность, диагностика, исходный уровень сформированности.

Annotation. The article deals with the problems of responsibility formation in older preschool children. The purpose of the study is to identify the initial level of responsibility formation in older preschool children. To achieve this goal, the author solved a number of tasks: concretization of the component composition of the studied category and the level characteristics of its formation, development of diagnostic tools, diagnostics. The author confirms the hypothesis about the need to study the formation of responsibility in older preschool children and the development of appropriate diagnostic procedures. The research is based on theoretical (analysis of scientific literature, generalization and systematization) and empirical (observation, conversation, projective techniques, analysis of products of activity, study of documentation of preschool educational organizations) methods, as well as methods of mathematical processing of results. During the diagnosis, in each of the two equivalent groups of respondents, the levels of formation of individual components (cognitive, emotional-volitional, behavioral) were established, an imbalance in the formation of responsibility in older preschool children was revealed.

Key words: older preschool children, responsibility, diagnostics, initial level of education.

Введение. Главная цель российского образования была сформулирована в Указе Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года «воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» [6]. В связи с этим актуализируются задачи, связанные с формированием ответственности у детей старшего дошкольного возраста: представлений детей о том, что такое «ответственность»; выраженность действий, сосредоточенных на удачное выполнение задания (вовремя начинает и завершает дело, усердствует в преодолении трудностей, доводит дело до финала, реализовывает самоконтроль); нацеленность ответственности за свои поступки и действия (собственные, других людей и обстоятельства).

В совокупности ответственность детей старшего дошкольного возраста – «интегративное качество личности, включающее устойчивое представление о правилах ответственного поведения и взаимодействия, выражающееся в стремлении использовать его в процессе жизнедеятельности, а также проявлении эмоционального переживания за результат определенной деятельности» [4, С. 117].

Решение обозначенной проблемы обеспечивается в числе прочего проведением диагностических мероприятий, нацеленных на выявление уровня сформированности изучаемой характеристики личности и дальнейшее сопровождение воспитательного процесса на основе полученных результатов. В данной статье представлены содержательные, процессуальные аспекты, результаты проведения констатирующего этапа экспериментальной работы, в рамках которого поставлена задача – установить исходный уровень сформированности ответственности у старших дошкольников.

При решении данной задачи был выполнен ряд исследовательских шагов, а именно: определение компонентного состава и уровневого аппарата; подбор диагностического инструментария; отбор участников педагогической диагностики и формирование двух равноценных групп (экспериментальной и контрольной – ЭГ и КГ), включающих 200 старших дошкольников; проведение диагностики с использованием подготовленного диагностического инструментария; анализ и интерпретация результатов, формулирование выводов. Базой проведения диагностики определены МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 17» г.о. Саранск; МДОУ «Детский сад № 65 комбинированного вида» г.о. Саранск; МДОУ «Детский сад № 68» г.о. Саранск.

В основу разработки проблемы формирования ответственности у старших дошкольников положены концептуальные исследования (К.А. Абульханова-Славская, Н.А. Минкиной, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна [7]), посвященные определению сущности, критериальной дифференциации и принципам становления ответственности личности. Специфика формирования ответственности у детей дошкольного возраста затрагивается в исследованиях Л.И. Божович [1], В.А. Горбачевой, Л. Колберга, Ж. Пиаже. Ключевые вопросы формирования ответственности при организации продуктивной деятельности представлены Б.Г. Мещеряковым [5], Т.С. Комаровой, С.В. Погодиной, А.М. Ступницкой» [2, С. 41].

Изложение основного материала статьи. Для диагностики ответственности у детей старшего дошкольного возраста определены критерии: когнитивный, эмоционально-волевой и поведенческий.

Когнитивный критерий включает осведомленность ребенка о важности быть ответственным в социальной жизни – осмысленность ответственности.

Эмоционально-волевой критерий выражается в негативных волнениях по поводу невыполненного поручения и в состоянии удовлетворения при его правильном выполнении; стремлении ребенка получать новые обязанности и преодолевать трудности.

Поведенческий критерий показывает надежность и постоянство ответственности ребенка и включает: умение вовремя, верно и внимательно выполнять порученное; самостоятельное выполнение доверенного задания, добровольность и активность; качественное выполнение работы; завершенность дела до конца.

В качестве характеристики высокого уровня сформированности ответственности у детей старшего дошкольного возраста определено следующее положение: у детей имеется представление о том, что такое «ответственность», проявляется стремление быть ответственным; вовремя приступают и заканчивают дело, стараются преодолевать трудности, доводят дело до конца, осуществляют самоконтроль, беспокоятся за успех, испытывают удовлетворение от успешного выполнения, переживают оценку своих результатов другими людьми, адекватно оценивают свою самооценку ответственности, ответственность направлена на себя.

Средний уровень характеризуется способностью определить понятия «ответственность» с помощью взрослого, стремление быть ответственным проявляется после стимуляции взрослого; присутствует слабая обеспокоенность успехом, отсутствием удовлетворения от успешного выполнения, мало значимой оценкой своих результатов другими людьми, направленностью ответственности чаще на внешние обстоятельства, чем на себя.

Низкий уровень, соответственно, выражается в отсутствии представлений, что такое «ответственность», отсутствии стремления быть ответственным, даже после стимуляции взрослого, не беспокойстве за успех, не проявляется чувство удовлетворения от успешного выполнения задания, переживания за оценку своих результатов другими людьми; дети переносят ответственность на внешние обстоятельства и других людей.

Для исследования исходного уровня сформированности ответственности детей старшего дошкольного возраста были отобраны диагностические методики в соответствии с конкретизированным ранее критериальным составом.

Для диагностики когнитивного критерия ответственности старших дошкольников использовалась авторская беседа «Я – ответственный?». Представим содержание вопросов.

- Знаешь ли ты, что такое ответственность?
- Как поступает ответственный человек?
- Какие чувства он при этом испытывает?
- Как поступки ответственного человека влияют на него самого? А на других людей, взрослых?
- Для чего нужно поступать ответственно?
- А что ты делаешь, чтобы быть ответственным?
- Тебе нравится поступать ответственно? Почему?
- Легко ли тебе нести ответственность за свои действия? Почему?
- Кто тебе в этом может помочь?
- Чтобы ты пожелал другим ребятам, которые также стараются быть ответственными и самостоятельными?
- Какие правила им следует соблюдать?

Для исследования сформированности эмоционально-волевого критерия ответственности применялась: проективная методика «Закончи рассказ», «Самооценка ответственности» (модернизированная методика В. Г. Щур), наблюдение за детьми в процессе уборки игрушек [3, С. 77].

Предлагаем содержание проективной методики «Закончи рассказ».

Ситуация 1. Лера мастерила из легио-конструктора модель по образцу, чтобы ребята из младшей группы смогли поиграть в нее, но к ней подошел Вадим и все разрушил. Лера ответила ему... Что могла ответить Лера? Почему именно так?

Ситуация 2. Дима выполнял ответственное задание воспитателя – самостоятельно изготавливал открытку «Голубь мира» для подарка пожилым людям и участникам Великой отечественной войны. Он стремился так выполнить свою работу, чтобы воспитатель его похвалила. Когда он закончил оформление открытки, Дима подошел показать ее и воспитатель сказала ему... Что сказала воспитатель? А почему?

Ситуация 3. Оля и Лена рисовали простыми карандашами летний сад. Каждая из них рисовала свой сад. По окончании дела, девочки принялись смотреть, что удалось каждой. Оля первая отметила Лене, что ее рисунок красивый и яркий. А Лена сказала Оле, что ее рисунок не похож на пример. Какая может быть реакция у Оли? Почему?

Вторым этапом стало проведение методики «Самооценка ответственности» (модифицированная методика В.Г. Щур), цель которой – определение уровня обоснованности самооценки ответственности дошкольника.

Каждому ребенку предлагалась следующая инструкция: «Если всех ребят расставить на этой ступеньках этой лестницы, то на трех верхних окажутся самые ответственные из всех – чем выше, тем лучше («ответственные», «сильно ответственные», «самые ответственные»). А на трех нижних займут место безответственные – чем ниже, тем хуже («безответственные», «очень безответственные», «самые безответственные»). Определи, на какой ступеньке окажешься ты. Объясни свой выбор?».

Диагностики сформированности деятельностного критерия осуществлялась с помощью методики «Задание с пятницы на понедельник» и модифицированной методики «Решение воображаемых экспериментальных ситуаций» М.В. Матюхиной, С.Г. Яриковой.

Первоначально была проведена методика «Задание с пятницы на понедельник» М.В. Матюхиной, С.Г. Яриковой (после окончания занятий в пятницу). Детям предложили выполнить задание – слепить животного, не акцентируя внимания на запись этого задания. В наступивший после выходных понедельник воспитатель интересовался, кто из детей исполнил это поручение. Для повышения мотивации мы сказали детям, что поделки необходимы для оформления выставки в группе детского сада и показа их родителям. В свою очередь мы попросили родителей не напоминать ребенку о задании и не просить его выполнять.

Заключительным этапом диагностики выступила «Методика решения воображаемых экспериментальных ситуаций» (модернизированная методика М.В. Матюхиной, С.Г. Яриковой), которая имела цель – установить направленность ответственности дошкольника за свои поступки и действия.

Ребенку в индивидуальном порядке предлагалась следующая инструкция: «У каждого из нас могут случиться неудачи. Сейчас я расскажу тебе ситуации, а ты представишь, что они случились с тобой. Постарайся найти и объяснить причину, почему они могли произойти».

1. На занятии воспитатель сделала тебе замечание, что ты неправильно выполняешь работу. Что ты ответишь?
2. Воспитатель поручила тебе убрать игрушки, но ты забыл, в группе остался беспорядок и она это увидела. Что ты скажешь воспитателю?
3. Ты дал обещание своему другу поделиться книгой, но забыл принести ее в детский сад. Что ты скажешь ему?
4. Сегодня ты опоздал в детский сад и пропустил завтрак. Воспитатель сделала тебе замечание. Что ты ей ответишь?
5. Во время репетиции новогоднего утренника ты никак не можешь вспомнить свое место. Музыкальный руководитель сделал тебе замечание при всех. Что ты на него ответишь?

Выводы. Результаты диагностики свидетельствуют о недостаточном количестве детей старшего дошкольного возраста, обладающих высоким уровнем сформированности ответственности. Наименее сформированным следует признать когнитивный критерий ответственности у детей старшего дошкольного возраста, поскольку лишь 15% и 18% респондентов ЭГ и КГ имеют высокий уровень сформированности данного критерия. Критерием, отличающимся большим количеством респондентов с низким уровнем сформированности является эмоционально-волевой (30% – ЭГ и 29% – КГ). Отметим, что присутствует небольшой процент респондентов с высоким уровнем сформированности деятельностного критерия ответственности у детей старшего дошкольного возраста (30% – ЭГ, 17% – КГ).

Результаты диагностики позволяют сделать следующий вывод: сформированность ответственности у детей старшего дошкольного возраста находится на низком уровне. Результаты исследования приводят к поиску и реализации эффективных путей, способов, средств, форм достижения положительной динамики формирования всех компонентов ответственности детей старшего дошкольного возраста.

Литература:

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в дошкольном возрасте: монография / Л.И. Божович. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 400 с.
2. Долинова, Е.В. Педагогические условия формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста в продуктивной деятельности / Е.В. Долинова // Гуманитарные науки и образование. – 2023. – Т. 14. – № 2 (54). – С. 40-45
3. Долинова, Е.В. Воспитание ответственности у детей старшего дошкольного возраста: опыт экспериментального исследования / Е.В. Долинова // Актуальные проблемы общего образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. «56-е Евсевьевские чтения» / редкол.: М.В. Антонова, Т.И. Шукшина, Ж.А. Каско, В.И. Лапун. – Саранск: РИЦ МГПИ, 2020. – С. 75-79
4. Долинова, Е.В. Особенности формирования эмоционально-волевого компонента ответственности у детей старшего дошкольного возраста / Е.В. Долинова, С.Н. Горшенина // Материалы XV Междунар. науч.-практ. конф. – Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения» / отв. ред. Т.И. Шукшина. – МГПУ. Саранск: РИЦ МГПУ, 2021. – С. 117-122
5. Мещеряков, Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – Москва: Наука, 2003. – 543 с.
6. Российская федерация. Указы. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: указ Президента Российской Федерации № 204 [принят Государственной Думой 07 мая. 2018 г.]. – Москва: Проспект; Санкт-Петербург: Кодекс, 2018. – 19 с.
7. Рубинштейн, С.А. Основы общей психологии / С.А. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 713 с.

Педагогика

УДК 372.8

кандидат биологических наук, доцент Дьячкова Татьяна Валерьяновна
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (ГГТУ) (г. Орехово-Зуево);
студент магистратуры 3 курса Хиценко Анна Викторовна
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (ГГТУ) (г. Орехово-Зуево)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МАСТЕРСКИХ

Аннотация. В данной статье авторы рассматривают понятие «педагогическая мастерская» в качестве современной технологии обучения, способствующей развитию и закреплению навыков практической деятельности биологической науки. В тексте статьи рассматриваются особенности применения данной технологии для среднего звена общеобразовательных учреждений, а также вероятные проблемы её применения. По мнению авторов, применение технологии педагогических мастерских способствует прочному освоению практических навыков, развитию коммуникативных и лидерских качеств обучающихся, способности к самообучению.

Ключевые слова: педагогическая мастерская, самообучение, преподавание биологии, учитель наставник, практические навыки.

Annotation. In this article, the authors explore the concept of a "pedagogical workshop" as a modern teaching technology that contributes to the development and consolidation of practical skills in the field of biological science. The article discusses the specificities of applying this technology within secondary-level educational institutions and addresses potential challenges in its implementation. According to the authors, the use of the pedagogical workshop technology promotes the solid acquisition of practical skills, enhances students' communicative and leadership qualities, and fosters their ability for self-learning.

Key words: pedagogical workshop, self-learning, teaching biology, mentor teacher, practical skills.

Введение. Один из основных факторов, способствующих развитию современного мира, являются инновации, а признаком современного общества является его готовность к приему нового опыта и открытость к социальным изменениям. Согласно мнению Нака Делора, образовательная система должна непрерывно адаптироваться к изменениям в обществе, при этом не упуская из виду передачу основных знаний и накопленного человеческого опыта.

В настоящее время инновации охватывают все аспекты педагогической деятельности, что создает неопределенность в образовании. Возникший кризис в разнообразии педагогических методов и подходов поднимает ключевую проблему – проблему качества образования. Эта проблема становится центральной в контексте формирования школьной системы и развития новой образовательной парадигмы. Тем не менее, среди миллионов учителей и преподавателей далеко не все способны к подлинному педагогическому творчеству, хотя никому из них заранее не сказано стремиться к нему.

Переходя к конкретике, к предметным проблемам качества образования, нельзя не заметить, что в биологии сильным упущением становится практическая часть обучения. На это в первую очередь указывают результаты многочисленных олимпиад, проводимых по биологии, где многие обучающиеся сталкиваются с трудностями в практически значимых заданиях, а во-вторых, работники высшего и среднеспециального образования, которые их года в год сталкиваются со студентами, не понимающими основ практики биологии. Справиться с данными проблемами могут современные технологии обучения, например – технология педагогических мастерских.

В данной статье, мы рассмотрим пример применения данной технологии на обучающихся среднего звена образования. Разберем проблемы внедрения данной технологии и приведем педагогический опыт.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день тема инновационных технологий изучена достаточно хорошо. В трудах педагогики и общественных деятелей Ю.К. Бабанский, П.И. Третьяков, Ш.А. Амонашвили, система

Е.Н. Ильина, Н.П. Гузик, В.С. Библер, С.Ю. Курганов нашли освещение инновационных технологий. Так что же такое «Педагогическая мастерская»?

Педагогическая технология – совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовать поставленные образовательные цели.

Анализ многолетнего опыта в организации образовательного процесса на уроках биологии и обобщение усилий преподавателей позволили выявить ключевые элементы педагогической системы. Один из таких элементов — это совместная деятельность обучающихся, а точнее, индивидуально-групповая работа учащихся. В процессе такой работы обучающиеся систематически развивают важные аспекты коммуникативных, регулятивных и познавательных умений и навыков.

История данной технологии преподавания начинается с окончания 20 века. Она возникла из трудов и идей Выготского Л.С., Макаренко А.С., Рачинского С.А., которые интегрировали опыт отечественных и зарубежных деятелей на поприще «деятельностного подхода». Рассмотрим труды современных преподавателей и деятелей науки.

Так согласно определению, которое дает И.А. Мухина – педагогическая мастерская – это форма обучения, содействующая для развития каждого обучающегося через коллективное и самостоятельное открытие к новому знанию и новому опыту [3].

Другой автор – И.Б. Жарова, даёт более полную картину определения данной технологии. Педагогическая мастерская, по его мнению, это инновационная форма учебного занятия, которая способствует развитию профессиональных качеств наставника (учителя) и обучающегося в условиях комфортной творческой направленности деятельности, где каждый участник может ощутить свою необходимость и процесс совместной деятельности. [1, С. 105].

Рассмотрим основные черты педагогических мастерских, среди них:

1. Активное участие: учащиеся активно участвуют в образовательном процессе, их роль больше напоминает участников мастерской, где они совместно решают задачи и обмениваются знаниями.

2. Самостоятельное обучение: технология стимулирует студентов к самостоятельному поиску информации, анализу и обобщению знаний.

3. Практическая ориентированность: основной акцент делается на применении знаний на практике и развитии практических навыков.

4. Коллективное обучение: учащиеся работают в группах, обмениваются идеями, совместно решают задачи и учат друг друга.

5. Роль преподавателя как наставника: преподаватель играет роль наставника, который направляет и поддерживает процесс обучения, а не только передает знания.

Среди основных проблем можно отметить следующее:

1. Сложность внедрения: педагогические мастерские требуют времени и усилий со стороны преподавателей и учебных заведений. Не все учреждения готовы или способны предоставить необходимые ресурсы и поддержку.

2. Необходимость внимательного мониторинга: преподаватели должны близко следить за процессом обучения, обеспечивать поддержку и регулирование обучающей деятельностью, что может потребовать больших усилий со стороны педагога.

3. Отсутствие материального обеспечения: в некоторых учебных заведениях могут отсутствовать необходимые технологические средства и оборудование для эффективной реализации педагогических мастерских.

4. Оценка и оценивание: традиционные методы оценивания могут быть несовместимы с принципами педагогических мастерских, что создает проблемы в объективной оценке отдельного участника группы.

5. Обучение преподавателей: преподаватели могут нуждаться в обучении и подготовке для успешной реализации педагогических мастерских.

Для последующего объяснения опыта нашего педагогического эксперимента приведем краткую суть педагогических мастерских. Для успешной реализации данной технологии необходимо понимать, что всё должно начинаться с подготовки обучающихся и педагога. Роль педагога в данной деятельности сводится к планированию урока, выбору темы для успешной реализации практической направленности. Необходимо определить заранее темы, которые вы бы могли провести данным методом. Далее педагогу необходимо организовать рабочие группы численностью от 4 до 6 человек, в данном аспекте необходимо учитывать суть технологии: участники группы должны обладать разным уровнем знаний, навыков и качеств. Группе назначается «мастер», с которыми учитель проводит первичную работу по получению и закреплению знаний и навыков. «Мастера» необходимы для дальнейшей передачи полученного материала остальным участникам группы. То есть наш ряд выглядит так: педагог – мастер – учащиеся. Роль педагога в дальнейшей работе на уроке сводится к контролю дисциплины и усвоению знаний обучающихся, полученных от мастера.

Как видно из вышеописанного, учащиеся самостоятельно изучают вопросы под надзором мастера. Для защиты результатов своей деятельности группа уже в отсутствие мастера представляет полученные результаты своей деятельности. По окончании представлений необходимо обязательно провести обсуждение и анализ результатов, подчеркнуть важность приобретенных знаний и учесть ошибки как обучающихся, так и мастеров. Одним из важных моментов является оценивание работы, как и было сказано в проблемах. Каждая тема требует отдельной разработки критериев оценивания, которые в дальнейшем должны быть открыты для учащихся.

Для постановки нашего эксперимента было отобрано 2 группы обучающихся: контрольная и экспериментальная. Для оценки однородности групп использовался метод Красильникова В.В., Оленева А.А. и Тоискина В.С. [2, С.142]. По анализу полученных данных, на основе результатов ВПР по предмету биология за 7 класс, разница в однородности групп была в пределах нормы, что и дало старт нашему эксперименту.

Длительность эксперимента составила один учебный год, за основу были взяты сравниваемые ранее группы, учащиеся которых перешли в 8 класс. Далее были отобраны наиболее практически значимые темы, среди которых: «Регуляция процессов жизнедеятельности», «Изучение микроскопического строения тканей организма человека», «Опорно-двигательная система. Состав, строение и рост костей», «Состав крови. Постоянство внутренней среды», «Органы кровообращения. Строение и работа сердца», «Механизм дыхания. Жизненная ёмкость лёгких», «Регуляция пищеварения. Гигиена питания», «Особенности высшей нервной деятельности человека», «Окружающая среда и здоровье человека».

Основной целью отбора данных тем являлось то, что в них заложено проведение практических работ. Так, мы бы смогли заменить стандартную практическую деятельность на использование технологии педагогических мастерских, а далее сравнить эффективность традиционной и инновационной системы преподавания.

Приведем пример использования технологии педагогических мастерских на теме «Состав крови. Постоянство внутренней среды». В традиционной практической работе учащиеся под надзором педагога исследуют препарат мазок крови лягушки с целью выявления форменных элементов крови. В нашей системе, мы не отходим от этой концепции, лишь

предлагаем концепцию, в которой общение и получение знаний идёт непосредственно от самих обучающихся «мастеров». Рассмотрим ход работы над этим уроком и сам урок, в частности.

В первую очередь педагог созывает мастеров во внеурочное время, и дает им полное представление о плане работе, распределению учащихся по группам и закреплению мастеров за этими группами. Далее для них проводится занятие, включающее стандартные знания и навыки, получаемые на данном уроке. Объясняет, как искать форменные элементы, напоминает о правилах пользования микроскопом, удостоверяется в знаниях материала. Далее он даёт советы как правильно и с какими особенностями можно рассказать данный материал своей группе.

Урок. Цель урока: Понимание состава крови, её роли в поддержании постоянства внутренней среды организм, развитие практических навыков обращения с микроскопом и анализу препарата крови.

Шаг 1: Введение (5 минут).

Преподаватель начинает урок с краткого повторения темы "Состав крови и постоянство внутренней среды". Объясняются ключевые понятия и цели урока.

Шаг 2: Формирование групп (2 минут).

Учащиеся делятся на заранее обговоренные группы по 4-6 человек. Помним, что в каждой группе должны быть ученики с разным уровнем знаний и способностей.

Шаг 3: Задача для групп (3 минут).

Всем группам предоставляется конкретная задача – изучить препарат мазок крови лягушки на наличие форменных элементов, зарисовать каждый из найденных форменных элементов и объяснить есть ли различие между кровью лягушки и человека.

Шаг 4: Исследование (15 минут).

Группы проводят исследование, «мастера» контролируют деятельность своих групп, рассказывают, как лучшим способом изучить препарат и подсказывают о правильности проводимых обучающимися действий. Учитель в данное время контролирует дисциплину и деятельность мастеров.

Шаг 5: Презентация (10 минут).

Каждая группа представляет свои результаты в форме презентации перед классом. Они рассказывают о найденных элементах, предоставляют факты и иллюстрации, а также делятся своими наблюдениями и выводами.

Шаг 6: Обсуждение и рефлексия (5 минут).

После каждой презентации класс обсуждает и задает вопросы, чтобы лучше понять материал и поддержать группу, представляющую. Затем каждая группа проводит краткую рефлексию над тем, что они узнали и чему научились.

Шаг 7: Заключение (5 минут).

Преподаватель сводит обсуждения и выводы вместе, подчеркивая ключевые моменты урока и связи с темой "Состав крови и постоянство внутренней среды." Благодарит учащихся и мастеров за проделанную работу.

По итогам годичного эксперимента был приведен анализ результатов ВПР контрольной и экспериментальной группы по предмету биология за 8 класс. Данные представлены в формате диаграммы 1 «Результаты эксперимента»:

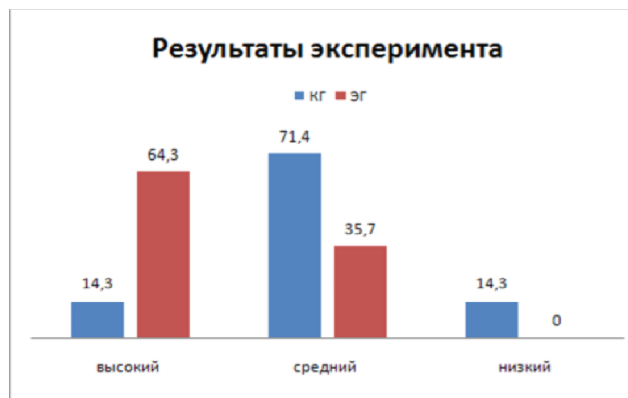


Диаграмма 1. Результаты эксперимента

Расшифровка (высокий уровень – оценка 5, средний уровень – 4, низкий – 3) результатов полученных данных.

1) Контрольная группа: 7 «В» класс.

Высокий уровень: 4 человека – 14,3%.

Средний уровень: 15 человек – 71,4%.

Низкий уровень: 4 человека – 14,3%.

2) Экспериментальная группа: 7 «Б» класс.

Высокий уровень: 14 человек – 64,3%.

Средний уровень: 9 человек – 35,7%.

В ходе проведения работы выявлен уровень усвоенных знаний по итогам ВПР у контрольной и экспериментальной групп. Анализ результатов показал, что 64% детей имеют высокий уровень знаний, 35% – средний. Из графика также видно, что у детей экспериментальной группы отсутствует низкий уровень усвоенных знаний.

Выводы. Для учителя, технология педагогической мастерской предоставляет широкий спектр возможностей, способствующих формированию у учащихся ценностного отношения к себе как к личности, к другим людям, к развитию практических умений. Применение этой технологии позволяет представить учащимся ряд задач, которые последовательно помогают им разобраться с познавательной задачей и разработать общий план для ее решения. Также важно отметить, что каждый участник педагогической мастерской может выбрать для себя актуальный вопрос саморазвития и найти подходящие способы его разрешения, учитывая свои индивидуальные особенности.

Для эффективного решения учебно-воспитательных задач в конкретной мастерской необходимо использовать разнообразные материальные и педагогические ресурсы, так как каждый из них имеет свои преимущества и недостатки. Дидактические ограничения одних ресурсов компенсируются преимуществами других. Улучшение форм проведения мастерской невозможно без разумного использования образовательного оборудования. Это позволяет сократить время,

затрачиваемое на урок, поднимает интерес учащихся к предмету и способствует активизации их творческого мышления. Создание различных визуальных и образовательных материалов требует значительных временных и финансовых ресурсов, но приносит значительные позитивные результаты в конечном итоге.

Литература:

1. Жарова, И.Б. Нестандартная форма учебного процесса технология педагогических мастерских на уроках биологии / И.Б. Жарова // Вестник военного образования. – 2020. – № 6 (27). – С. 105.
2. Красильникова, В.В. Современные наукоемкие технологии / В.В. Красильникова, А.А. Оленева, В.С. Тоискина. – 2016. – № 7 (часть 1). – С. 141-144
3. Мухина, И.А. Что такое педагогическая мастерская. Мастерские по литературе: интеграция инновационного и традиционного опыта: книга для учителя / И.А. Мухина. – СПб., 2012. – 489 с.

Педагогика

УДК 37.022

кандидат педагогических наук, доцент **Евдокимова Марина Германовна**
Федеральное Государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Иркутск)

АНАЛИЗ МОДАЛЬНОСТИ В ДИАЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНСТВАХ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос об актуализации обучения модальным диалогическим единствам. Особенность методики преподавания в современных условиях в основном определяется обучением предметным диалогам и внедрением штампов в речевой акт. Это значительно ограничивает обучающихся осознанно понимать и применять эти штампы в речи. Автором статьи проводится исследование по определению валидности применения модальных диалогов на основе анализа диалогических единств – двучленов. Результаты эксперимента показали, что основополагающим элементом диалогов является диктум как доминирующий элемент в разговоре. Это феномен требует подкрепления в беседе через реплику-стимул или реплику-реакцию. Модус является своего рода культурным фактором, который сочетает эмоциональное отношение говорящего к ситуации и личностную аргументацию к происходящим событиям. В связи с чем необходимо выработать комплекс упражнений. Эти упражнения должны сочетать в себе установки иллокутивных речевых актов, навыки владения грамматическими формами построения диалогических единств, учёт психолингвистических, а также этнических характеристик обучаемых. Статья ориентирована на преподавателей методистов, заинтересованных в разработке эффективных методов обучения в области межкультурной коммуникации, диалоговых технологий.

Ключевые слова: субъективная и объективная модальность, модус, диктум, речевой поступок, реплика – стимул, реплика – реакция.

Annotation. The article deals with the issue of updating the teaching of modal dialogue units. A special teaching methodology in modern conditions is mainly determined by teaching subject dialogues and the introduction of clichés into a speech act. This largely limits students to consciously understand and apply these clichés in speech. The author of the article conducted a study to determine the validity of the use of modal dialogues based on the analysis of dialogic units - binomials. The results of the experiment, according to which the fundamental element of the dialogue is the dictum as a portable element in the conversation. This phenomenon requires reinforcement in conversation through a cue-stimulus or cue-reaction. Modus is a kind of proof that combines an emotional attitude to conversational situations and personal argumentation to ongoing cultural events. In this connection, it is necessary to develop a set of exercises that combine the installation of illocutionary speech acts, the skills of mastering grammatical forms of building dialogue units, taking into account the psycholinguistic and ethnic characteristics of the trainees. The article is aimed at teachers-methodologists who develop effective teaching methods in the field of intercultural communication, dialogue technologies.

Key words: subjective and objective modality, modus, dictum, speech act, cue – stimulus, cue – reaction.

Введение. Большинство исследований по межкультурной коммуникации (МКК) в деловой сфере подчеркивается исключительной важностью категорией вежливости. Именно она оказывается наиболее культуроспецифичной. Для английского языка формы вежливости выражены не только языковыми средствами модальности, но и речевой стратегией. «При этом под речевой стратегией понимается «модель речевого действия или последовательность таких моделей, которые используются участниками интеракции для достижения определённых целей» [6, С. 77]. Иллокутивные речевые акты (благодарность, просьба, согласие, несогласие, сомнение и другие) в разных языках осуществляются по разным моделям. В данной статье речь будет идти не о штампах речевого акта, а об экспрессивности речи через грамматические формы изъявления (модальности) в диалогических высказываниях и субъективного отношения говорящего к ситуации. Подвижность мышления и волеизъявления спикеров всегда ярче прослеживается в диалогах и полилогах.

Изложение основного материала статьи. Из программных требований образовательных организаций МВД России следует, что обучающиеся должны владеть определённым набором специальных средств выражения целого ряда отношений. Например, выражения одобрения и неодобрения, уверенности и сомнения и так далее. Это, своего рода, грамматические формы выражения модальности. Диалог как самая подвижная диалоговая технология реализует свои коммуникативные функции в категории модальности. Обратимся к определению категории модальности. Г.А. Золотова рассматривает категорию модальности как противопоставление реального/ирреального к действительности (1962), Дан Тхи Шам считает модальность проявлением отношения говорящего к действительности (2005), Э.Н. Алиева полагает, что категория модальности по своей природе проявления является конструирующим инструментом предложения (2010).

Однако как известно, категория модальности определяется как «лексико-грамматическая категория, выражающая в коммуникативном отношении содержание к действительности с точки зрения говорящего» [1, С. 273]. В категории модальности В.З. Панфилов выделяет 2 типа значений модальности: объективная (онтологическая) и субъективная (персуазивная) модальности [5, С. 37-39].

Для объективной модальности характерно проявление отношений говорящего к реальной действительности, констатируя факты, оценивая ситуацию как данность. Иными словами, определяется прагматичность в выборе языковых единиц к заданной установке построения диалогического высказывания.

Субъективная модальность выражается имплицитно заложенной мотивацией отреагировать на заданную проблематику, констатацию фактов, запрос информации не только удостоверяющими данными, но эмоционально смоделированными мыслями через грамматическую категоризацию модальных форм, которые отражают в себе культурную особенность коммуникации на уровне лексико-синтаксического уровня.

Объективная модальность получает своё выражение на уровне синтаксического членения предложения, модальность в системе английского и русского языков имеет свои специфические средства выражения:

1. *Грамматическая составляющая.* Для примера рассмотрим ситуации со сослагательным наклонением глагола. В русском языке для выражения вероятности, возможности, ирреального отношения к действительности, подкреплённого условиями, используется сослагательное наклонение. Для русского и английского языков план содержания совпадает, однако, в плане выражения есть существенная разница. Особенно, когда предположение выражено приглашением. В структуре русского языка достаточно добавить частице «не» к глаголу, чтобы получить форму глагола в сослагательном наклонении, например, «*Не могли бы Вы присоединиться к нам в половине 6?*». По форме предложение становится вопросительным, но может иметь и побудительное содержание с упреком, но уже утвердительное предложение «*Могли бы Вы присоединиться к нам в половине 6, но ...*». В английском языке, априори, это уже вопросительное предложение со строгим порядком слов. Например:

Просьба:	– Would you be so kind + V + ing – Would you mind + V + ing – Could you (pleases) + V – Can you help me
Приглашение:	– Won't you have + N – Shall we + V – Why not to + V
Совет:	– Why don't you + V

Итак, в английском языке форма сослагательного наклонения значительно шире рассматривается и имеет свою концептуальную картину мира для выражения возможного, предположительного, ирреального, субъективного речевого акта.

2. *Коммуникативная языковая единица.* Выбор языковой морфемы может быть продиктован ситуацией и коммуникативной категорией, заложенной в самом языке, без опоры на субъективное отношение говорящего к действительности. Многочисленные модальные глаголы в немецком языке, типа: können, dürfen, sollen, müssen, и в английском языке, типа: can, may, will, would, shall, dare, в большинстве своём, относятся к категории состояния.

А.Р. Рюкова полагает, что «*субъективная модальность* выражается на уровне логико-грамматического членения предложения. Логико-грамматический уровень обусловлен активностью познавательного процесса, направленного на то или иное явление действительности. Этот субъективный момент в ходе любого познавательного акта проявляется в том, что говорящий оценивает степень достоверности формирующейся у него мысли о действительности. Средства выражения субъективной модальности для европейских языков чаще всего совпадают, однако, в силу аналитического строя английского языка языковые средства более разнообразны» [8]:

Модальные слова: may be, certainly, of course, it goes without saying, etc.

Слова хезитации: Um..., um..., Er..., well..., in fact..., you see..., you know..., sort of ...

Реплики, выражающие ряд отношений:

Giving opinion: As far as I know, I think..., I suppose..., I'm sure..., I believe..., If you ask me..., O have no idea..., I don't know.

Agreement/ disagreement: How right you are! I think so! I agree with you! I'm afraid you wrong! I don't think so! I disagree! I can't quite agree! I/m not sure it's a good idea!

Expressing enthusiasm: It is magnificent! It is wonderful! Fantastic! I have never seen this thing like that!

Interrupting politely: Sorry, can you repeat? Sorry can you say it again? By the way...

Следует отметить, что между значениями субъективной и объективной модальности прослеживается прозрачная грань, так как в объективной модально тоже заложена некая субъективность, но на уровне языкового уровня, как культурная ценность языка. Рассмотрим процесс реализации субъективной и объективной модальности в диалогическом общении. В зависимости от преобладания установки на сообщение или личной мотивации на отношение к акту коммуникации различают: предметный (или диктальный) и модальный диалоги.

Основная задача предметного диалога – получение констатирующих фактов, информации:

A. – Have you seen this video? – Not yet. And you? – Yes, I have found more evidence on this case.	C. – Can you do this job? – Yes? Of course.
B. – Shall I go to the cinema? – No, you haven't done yet your homework.	

Из примеров видно, что средствами выражения в предметном диалоге является объективная модальность. Личностное отношение собеседников к действительности отсутствует, так как получена фактуальная информация, но с выбором коммуникативных языковых единиц и соблюдением построения предложения.

Цель модального диалога заключается в обмене мнениями. Суть модального диалога состоит в соотнесении разных объективных *модусов* (по Н.Д. Арутюнову) с одним явлением в разных оценках одного факта. Внесём ясность относительно термина модуса. Н.Д. Арутюнов использовал этот термин, который был уже введён в лингвистический обиход Ш. Балли. «Есть некое синтаксическое разграничение между *модусом* и *диктумом*, согласно которому в высказывании «Думаю, что уже поздно» главная часть предложения «Думаю» составляет модус, а придаточная часть предложения «... что уже поздно» целиком соответствует диктуму. Диктум, определённым образом, отнесён к действительности, то есть заключает в себе некоторую модальность, называемую часто объективной модальностью» [8].

Рассмотрим пример:

- They say, she is an attractive girl!
- Nonsense!
- Why, why do you think so?
- Mm, don't ask me!

Из диалога видно, что более подвижным элементом является модус, в то время как в диалоге диктального типа переменную величину составляет диктум. В модальном диалоге постоянно фигурирует апелляция к модусу собеседника, типа: Look! You see! Do you think so? etc.

Резюмируя выше сказанное, следует отметить при отсутствии резкой грани между субъективной и объективной модальностью предметный диалог может сочетать в себе элементы модуса в зависимости от установки и отношения говорящих к действительности.

Современная теория речевой действительности рассматривает диалог как форму сотрудничества и взаимопонимания между людьми в процессе совместной деятельности. Соответственно при обучении реплицированию необходимо учитывать особенности субъективных и личностных факторов обучающихся, а также положительную валентность (снятие языкового барьера, учёт механизмов билингвизма, базовое владение языком, наличие интереса и мотивации обучающегося вопросы подкрепления, предупреждающие языковые ошибки).

Выражать своё мнение, свою субъективную точку зрения на иностранном языке – одна из сложных проблем в учебном процессе. Но эффективным процесс обучения будет тогда, когда мы целенаправленно будем обучать студентов (курсантов) уметь осознанно использовать средства выражения субъективной модальности. Проведём анализ диалогических высказываний на уровне диалогических единств – двучленов, что поможет грамотному моделированию процесса формирования диалогических умений обучающихся. При этом мы исходим из положения о том, что в диалогических единствах актуализируются различные виды возможных речевых поступков: ЗИ (запрос информации), СИ (сообщение информации), ПА (побуждение к активности), которые, в свою очередь, помогут образовать коммуникативные связи с целью реализации коммуникативных функций. Однако данные виды речевых поступков могут совершаться в рамках более крупного коммуникативного акта, поэтому введём традиционные речевые поступки: утверждение – подтверждение – сомнение. Поясним содержание каждого типа речевого поступка.

Утверждение принимает фактологическую форму в виде сообщения о реальных событиях или предполагаемых действиях, также может представлять оценку эти событий и фактов.

Подтверждение в зависимости от поставленной задачи и случае может быть кратким или в развёрнутой форме как пояснение с дополнительной аргументацией. По типу достоверности фактов может иметь форму согласия или несогласия, с кратким отрицанием, либо развёрнутой контраргументацией.

Сомнение может быть представлено как утвердительное суждение, сообщение о событиях в форме реальных и предполагаемых. Реплика «сомнение» может выступать как реакция на утверждение, в этом случае эта реплика содержит дополнительную аргументацию. В процессе анализа нам необходимо ответить на следующие вопросы:

- 1) Какой тип речевого поступка может быть репликой-стимулом?
- 2) Какие виды речевых поступков могут реализоваться в каждой реплике?

В процессе исследования было проанализировано 40 диалогических единств [2, 4-6, 11]. В статье представлены шесть примеров как часть эксперимента.

– You'll get my sympathy from me, Caplan.

– Sympathy from you! I never want to set eyes on you again [7, C. 102] (1 пример).

– I'd like to look at his room.

– If you can get in, it's all yours... [11, C. 3]. (2 пример)

“I can't understand why Uncle Will would do this!” Tome says

“I don't think he did!” you say “I'm taking you to headquarters for further questioning” [11, C. 31]. (3 пример)

– I have no friends on earth!

– Bu you have a home [2, C. 139] (4 пример).

– He may be all you say, but I'm not going to trust him to your gods and devils.

– I will not hurt him [3, C. 314] (5 пример).

– I don't think he can more.

– Should think the best plan would be to call up two of the men from the cooerage, and let them take him at once to the hospital [4, C. 176] (6 пример).

При анализе диалогических единств (ДЕ) – двучленов следуют следующие выводы. В примерах № 1, 2, 3 репликой – стимулом выступает утверждение, в № 4, 5, 6 примерах – сомнение. Следовательно, репликами стимулами могут быть утверждения и сомнение, тогда как подтверждение не может быть репликой – стимулом. В качестве реплики – реакции могут быть утверждения в примерах № 3, 4, подтверждение – примерах № 2, 5, сомнение – в примерах № 1, 6.

Из анализа примеров можно заметить зависимость типов речевых поступков следующей классификацией: утверждение – сомнение, утверждение – подтверждение, утверждение – утверждение, сомнение – утверждение, сомнение – подтверждение, сомнение – сомнение.

Выделение данной классификации основано на том, что данные типы речевых поступков выражены по способу выполнения речевого действия, по критерию возможной сочетаемости в процессе решения коммуникативной задачи. Однако в данной классификации недостаточно реализована коммуникативная установка, не содержит коммуникативной задачи, а, следовательно, с какой целью будут реализованы в ней коммуникативные функции. Рассмотрим второй вопрос, какие виды речевых поступков могут быть реализованы в репликах – стимулах и в репликах – реакциях?

Из анализа некоторых примеров следует, что в утверждении, сомнении реализуются 3 вида речевых поступков – ЗИ, СИ, ПА. Однако ЗИ, ПА могут быть выражены имплицитно. Так, в примере № 2 говорящий выражает своё отношение к предполагаемому событию и одновременно *как бы* побуждает к действию другого собеседника. В примере № 3 участник разговора, выражая своё отношение к информации, *как бы* запрашивает её. В № 4 примере говорящий, сомневаясь в том, что он остаётся один, обращается к собеседнику, *как бы* спрашивает, уточняя действительность этого факта. В примере № 6 спикер, сомневаясь в действительности событий, *как бы* побуждает партнёра выразить своё мнение к данному событию.

Резюмируя выше сказанное следует, что все три вида речевых поступков могут комплексно реализовываться в реплике – стимуле. Анализ реплик – реакций подводит к выводу о том, что в представленных примерах реализуется только один вид речевого поступка – СИ, в примерах № 1, 2, 3, 4, 5; ПА – в реплике – реакции – подтверждении. Следует отметить, что ПА может быть выражен имплицитно. Так, в примере № 6 говорящий выражает своё мнение к происходящим событиям. Данное суждение собеседника *как бы* предполагает ответную реакцию партнёра. Представим классификацию взаимодействия речевых поступков в таблице (Табл. 1).

Взаимодействие речевых поступков в ДЕ

Типы речевых поступков			
	Утверждение	Сомнение	Побуждение
	Реплика – стимул		↑
Виды речевых поступков	СИ...ЗИ...ПА		
	Реплика – реакция		
Виды речевых поступков	СИ...ПА		

Исходя из данной из данной классификации в двучленном диалоге очевидно, что ведущим видом речевого поступка как в реплике – стимул, так и в реплике – реакция является сообщение информации (СИ). Данный речевой поступок выражен эксплицитно и требует от собеседника его субъективного отношения к содержанию высказывания.

Выводы. В современной методике предопределена актуализация «дихотомической структуры плана» диалогического высказывания [10], при котором диктум является доминирующим в речевом акте и побуждающим к включению модуса (собственного мнения, переживаний и эмоций собеседников средствами языковых форм). В ходе исследования диалоговых единств было выявлено, что диалог как лингвистическая категория находит своё выражение через объективную и субъективную модальности, актуализируемые в предметном и модальном диалоге, что не противоречит теоретическому обоснованию реализации категории модуса (по Ш. Балли, З.М. Ужаховой) в диалогической форме речи [9, С. 44]. Диалогическая модальность характеризуется атрактивными лексико-грамматическими единицами говорящих, которые априори заложены в языковую структуру языка: модальные слова, слова-заменители, структура предложения. Однако владение языковыми формами модальности диалоговых высказываний требует разработки комплекса упражнений сначала на уровне двучленов, далее расширяя диапазон высказываний, от владения определёнными штампами, до собственного реплицирования, включающего речевую инициативу говорящих, осознанный выбор модных знаков в зависимости от жанра высказывания. Это изыскание другого исследования.

Литература:

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов [Текст]: [Около 7 000 терминов] / О.С. Ахманова. – 2-е изд., стер. – Москва: Сов. энциклопедия, 1969. – 607 с.
2. Ирвинг, В. Новеллы. Сборник. Сост. Ю.В. Ковалёв. – На англ. яз. – М.: Прогресс – 1982. – 504 с.
3. Киплинг, Р. Избранное. – На англ. яз. / Р. Киплинг. – М., 1983. – 458 с.
4. Марриет, Ф. Мичман Тихоня: [Роман] / Ф. Марриет; [Пер. с англ. В. Томилова]. – Москва: АСТ: Ермак, 2003 (ГУП ИПК Ульян. Дом печати). – 431 с.
5. Панфилов, В.З. Категория модальности и её роль в конструировании структуры предложения / В.З. Панфилов // Вопросы языкознания – 1977. – № 4. – С. 37-49
6. Проблемы этносемантики // Сборник научно-аналитических обзоров. – М., 1998. – 167 с.
7. Практический курс английского языка. 5 курс: Учеб. для П69 высш. учеб. заведений / Под ред. В.Д. Аракина. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 232 с.
8. Рюкова, А.Р. Предикаты модуса в современном английском и русском языках: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.20 / А.Р. Рюкова. – Башкир. гос. ун-т. – Уфа, 2006. – 26 с.
9. Ужахова, З.М. К проблеме реализации категорий модуса в диалогической форме речи / З.М. Ужахова // Вестник УРАО. – 2010. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-realizatsii-kategoriy-modusa-v-dialogicheskoy-forme-rechi> (дата обращения: 22.08.2023)
10. Шакирзянова, Р.М. Роль модальности в лингвистике / Р.М. Шакирзянова // Ученые записки КГАВМ им. Н.Э. Баумана. – 2011. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-modalnosti-v-lingvistike> (дата обращения: 08.08.2023)
11. Gordon, A.C. Solv-A-Crime Puzzles / A.C. Gordon. – New York: Dover Publication, INC. – 1995. – 53 p.

Педагогика

УДК 378.12

кандидат юридических наук Жамборов Анзор Анатольевич
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик);
старший преподаватель кафедры тактико-специальной
подготовки Сухомлинова Татьяна Викторовна
Краснодарский университет МВД России (г. Краснодар);
старший преподаватель кафедры огневой
подготовки Даньшин Александр Сергеевич
Воронежский институт МВД России (г. Воронеж)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности дистанционного обучения, ключевые цели и задачи. Методы и технологии, используемые для формирования профессиональных компетенций при дистанционном обучении и рекомендации по оптимизации процесса формирования профессиональных компетенций при дистанционном обучении.

Ключевые слова: дистанционное обучение, компетенция, компетентность, интерактивность, вебинар, проектная работа.

Annotation. The article discusses the features of distance learning, key goals and objectives. Methods and technologies used for the formation of professional competencies in distance learning and recommendations for optimizing the process of forming professional competencies in distance learning.

Key words: distance learning, competence, interactivity, webinar, project work.

Введение. Дистанционное обучение – это новый формат образования, который стал особенно актуальным в условиях пандемии, но и сейчас в свете последних событий (проведение специальной военной операции) приобретает актуальность. Он предоставляет возможность получения знаний и навыков без привязки к месту проживания и времени. Однако, чтобы дистанционное обучение было эффективным, необходимо правильно организовать процесс формирования профессиональных компетенций у обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Формирование профессиональных компетенций является одной из основных задач любого образовательного процесса. При дистанционном обучении преподаватели сталкиваются с рядом новых вызовов:

- как поддерживать мотивацию обучающихся;
- как организовать самостоятельную работу;
- как контролировать результаты и т.д.

В данной работе мы рассмотрим основные методы и технологии формирования профессиональных компетенций при дистанционном обучении.

Термин «дистанционное обучение» описывает способ обучения, который позволяет преподавателю и обучающимся выйти за узкие рамки обучения в аудитории. Дистанционное обучение – это совокупность технологий, обеспечивающих доставку обучающимся основного объема информации, интерактивное взаимодействие преподавателей и обучающихся, предоставление им возможности самостоятельной работы по освоению материала. Взаимодействие обеспечивается разными способами, такими, как обмен печатными материалами через почту, чаты, аудиоконференции, видеоконференции [1].

В современном мире, когда информационные технологии развиваются стремительно, дистанционное обучение становится все более популярным и востребованным видом образования. Оно позволяет учиться в любом уголке мира, где есть доступ в интернет, избегать проблем с переездами и расходами на проживание в другом городе или стране. Дистанционное обучение также является отличной возможностью для тех, кто не может по каким-то причинам посещать очные занятия – например, для работающих людей или людей с ограниченными возможностями здоровья, либо людей, проживающих в отдаленных небезопасных районах на линии боевого соприкосновения.

Однако дистанционное обучение имеет свои особенности, которые следует учитывать при формировании профессиональных компетенций у обучающихся. В своей работе мы рассмотрим некоторые из этих особенностей.

Первая и, возможно, самая важная особенность дистанционного обучения – это отсутствие физического контакта между преподавателем и обучающимся. При очном обучении преподаватель может контролировать поведение обучающихся, следить за их вниманием и пониманием материала, помогать им в случае затруднений. При дистанционном обучении все это невозможно. Преподаватель не видит обучающихся, не может контролировать их поведение и внимание, а также помогать преодолевать трудности, с которыми они могут столкнуться при изучении материала.

Вторая особенность дистанционного обучения – это большая свобода учебного процесса. Обучающиеся получают задания и материалы для самостоятельной работы, а преподаватель выступает в роли консультанта. Это требует от обучающихся большой ответственности за свое обучение и самодисциплины. Возможность выбирать время и место для учебы – преимущество дистанционного обучения, может также быть его недостатком, если у обучающихся нет достаточной самодисциплины или определенных навыков самоорганизации.

Третья особенность дистанционного обучения – это использование информационных технологий как основного инструмента образования. Обучающиеся должны иметь навыки работы с компьютером и интернетом, а также знать основные принципы использования различных программ для обучения и коммуникации с преподавателем и другими обучающимися. Если у обучающихся нет достаточной компьютерной грамотности, это может повлиять на качество их образования.

Четвертая особенность дистанционного обучения – это необходимость использования различных форм коммуникации. Общение между обучающимися и преподавателем происходит через электронную почту, онлайн-конференции, форумы или чаты. Это требует от участников образовательного процесса умения ясно выражать свои мысли письменно, быстро реагировать на вопросы и комментарии других участников.

В целом, дистанционное обучение – это новый подход к образованию, который требует от всех его участников большой самостоятельности и ответственности за результат. Однако при правильном подходе оно может стать эффективным инструментом формирования профессиональных компетенций у обучающихся.

Дистанционное обучение – это форма обучения, которая предполагает осуществление учебного процесса на удалении от преподавателя и в большинстве случаев с использованием технических средств связи. В условиях дистанционной формы обучения, обучающиеся получают возможность не только овладеть глубокими знаниями в своей специальности, но и развить соответствующие профессиональные компетенции.

Одной из ключевых целей дистанционного обучения является формирование у обучающихся высокой мотивации к самостоятельному приобретению новых знаний и навыков. Для достижения этой цели используются различные методы и технологии, позволяющие создать комфортную атмосферу для изучения материала [8, 9].

Одна из главных задач дистанционного обучения – развитие ключевых компетенций у обучающихся. Ключевые компетенции определяются как набор знаний, умений и навыков, которые необходимы для успешной реализации личности в современном обществе. Они включают в себя такие категории, как коммуникативные, информационно-технологические, проектные и лидерские.

Коммуникативные компетенции, обучающиеся могут развить при дистанционном обучении путем участия в онлайн-дискуссиях и форумах. Это поможет им научиться аргументировать свои мысли, грамотно выражаться и слушать собеседника. Кроме того, при работе в группах обучающиеся могут научиться эффективно распределять задачи и координировать свою работу с другими участниками команды.

Информационно-технологические компетенции – это навыки работы с различными программами и сервисами, которые используются для дистанционного обучения. Обучающимся необходимо знать, как работать с электронными почтовыми сервисами, файловыми хранилищами и программами для видеоконференций. Развитие информационно-технологических компетенций является особенно актуальным в условиях современного информационного общества.

Проектные компетенции можно формировать при выполнении заданий на создание проектных работ. При этом обучающиеся учатся планировать свою работу, определять сроки и ресурсы, необходимые для выполнения проекта, а также оценивать его результаты.

Лидерские компетенции – это навыки управления группой людей. В рамках дистанционного обучения обучающиеся могут научиться эффективно управлять своим временем и координировать работу других членов команды.

Дистанционное обучение предоставляет обучающимся возможность развития различных профессиональных компетенций. Каждая категория компетенций имеет свои особенности и требует от обучающегося определенных знаний и навыков. Однако все они важны для успешной реализации личности в современном обществе.

Дистанционное обучение – это мощный инструмент, который позволяет обучающимся получать знания и навыки в любом месте и в любое время. Однако, чтобы гарантировать формирование профессиональных компетенций у обучающихся при дистанционном обучении, необходимо использовать специальные методы и технологии.

Один из наиболее эффективных методов формирования профессиональных компетенций при дистанционном обучении – это метод проектной работы. Данный метод предполагает выполнение обучающимися определенного задания или проекта, который имеет четко определенные цели и результаты. Проектная работа позволяет обучающимся развивать ключевые навыки, такие как коммуникация, решение проблем, критическое мышление и т.д. Одной из технологий, которая может помочь при проведении проектной работы в дистанционном режиме является совместное использование онлайн-инструментов для работы в команде. К примеру, GoogleDocs или MicrosoftOffice 365 позволяют пользователям создавать документы онлайн и работать с ними одновременно.

Ещё один метод формирования профессиональных компетенций при дистанционном обучении – это использование интерактивных вебинаров. Вебинары позволяют обучающимся получить доступ к лекциям и семинарам, которые проводятся в режиме реального времени, а также задавать вопросы преподавателям. Вебинары могут быть записаны, чтобы обучающиеся могли просмотреть их позже.

Другой метод формирования профессиональных компетенций при дистанционном обучении - это использование электронных учебников и онлайн-курсов. Это особенно полезно для тех обучающихся, которые не могут посещать занятия в определенное время или не имеют возможности посещать курс лично.

Однако, для того чтобы электронные учебники и онлайн-курсы были эффективными инструментами формирования профессиональных компетенций, они должны быть хорошо разработанными и предоставлять достаточное количество информации. Кроме этого, они должны содержать интерактивные элементы (тесты, задания) для проверки знаний.

Несмотря на то, что дистанционное обучение позволяет обучающимся изучать материалы в любое время и в любом месте, оно может вызывать чувство одиночества. Это может привести к недостатку мотивации и уменьшению продуктивности.

Поэтому один из методов формирования профессиональных компетенций при дистанционном обучении - это повышение социальной активности обучающихся. Онлайн-дискуссии, форумы, чаты или группы в социальных сетях, способствующие общению обучающихся между собой и формированию дружеских отношений. Это может помочь обучающимся лучше понимать материал и ускорить процесс его усвоения. Использование онлайн-форумов и других инструментов для общения также позволяет преподавателям получать обратную связь от обучающихся по результатам проведенного занятия или курса.

Формирование профессиональных компетенций при дистанционном обучении требует использования различных методов и технологий. Проектная работа, интерактивные вебинары, электронные учебники и онлайн-курсы – это полезные инструменты, которые могут помочь обучающимся получить знания и навыки в любом месте и в любое время. Кроме того, повышение социальной активности обучающихся позволяет формировать дружеские отношения и ускорить процесс усвоения материала.

Одной из ключевых задач дистанционного обучения является формирование профессиональных компетенций у обучающихся. Для оценки эффективности данного процесса необходимо применять различные методы и инструменты. В данном подразделе рассмотрим основные подходы к оценке формирования профессиональных компетенций при дистанционном обучении.

Одним из наиболее распространённых методов оценки эффективности формирования профессиональных компетенций является тестирование. Тестирование позволяет выявить степень усвоения материала, а также определить недостатки в знаниях и умениях обучающихся. При проведении тестов необходимо учитывать специфику курса и выбирать соответствующие типы заданий (задания с выбором ответа, открытые вопросы, выполнение практических заданий). Кроме того, для достоверной оценки результатов тестирования необходимо использовать систему контроля времени выполнения заданий.

Другой способ оценки эффективности формирования профессиональных компетенций при дистанционном обучении – это проверка работ, выполненных обучающимися. Особенно эффективна такая оценка при работе над проектами. Проверка проектов позволяет выявить уровень понимания материала, а также способность обучающихся к применению полученных знаний на практике. При этом следует учитывать не только содержательную часть работы, но и её оформление.

Для оценки эффективности формирования профессиональных компетенций при дистанционном обучении можно использовать методы, которые позволяют измерять активность обучающегося в образовательном процессе. Например, можно отслеживать количество посещений онлайн-курса или форума, наличие заданных ответов на поставленные вопросы и комментарии к работам других обучающихся. Такой подход помогает выявить мотивацию обучающегося и его готовность к самостоятельной работе.

Для определения эффективности формирования профессиональных компетенций можно использовать сравнение результатов, обучающихся до и после прохождения курса. Такой подход позволяет оценить, насколько хорошо был усвоен материал курса и какие новые знания и умения получили обучающиеся. Для этого необходимо проводить входной контроль, начальное анкетирование или тестирование перед началом дисциплины.

При формировании профессиональных компетенций не менее важными являются междисциплинарные компетенции, такие как коммуникативные навыки, умение работать в коллективе, лидерские качества и т.д. Для оценки эффективности формирования этих компетенций можно использовать методы социальной сетевой аналитики (SocialNetworkAnalysis). Этот подход позволяет изучать связи между обучающимися (количество общих сообщений, количество отзывов на работы друг друга) и определять лидеров группы.

Таким образом, для оценки эффективности формирования профессиональных компетенций при дистанционном обучении можно применять различные методы и инструменты. Каждый из них имеет свои преимущества и недостатки, поэтому для достоверной оценки эффективности необходимо использовать комплексный подход.

Дистанционное обучение является неотъемлемой частью современной системы образования. Оно позволяет учиться в любом месте и в любое время, что делает его очень привлекательным для многих обучающихся. Однако, формирование профессиональных компетенций при дистанционном обучении может быть более сложным, чем при традиционном обучении.

Для оптимизации процесса формирования профессиональных компетенций у обучающихся при дистанционном обучении следует использовать следующие инструменты:

1. Разработка курсов.

Разработка курсов является основой формирования профессиональных компетенций у обучающихся. При создании курсов необходимо использовать современные методы и технологии, которые способствуют эффективному изучению

материала. Кроме того, необходимо учитывать различия в потребностях и стили обучения у разных направлений подготовки.

2. Использование интерактивных инструментов.

Интерактивные инструменты играют ключевую роль в формировании профессиональных компетенций, которые позволяют обучающимся активно участвовать в учебном процессе, работать с другими обучающимися и преподавателями, а также получать обратную связь по результатам своей работы. Интерактивные инструменты также могут использоваться для создания виртуальных лабораторий и тренировочных сред.

3. Организация групповой работы.

Групповая работа является эффективным методом формирования профессиональных компетенций у обучающихся. При организации групповой работы необходимо учитывать различия в потребностях и стили обучения у разных обучающихся, а также предоставлять возможность для коммуникации и сотрудничества между членами группы.

4. Предоставление доступной обратной связи.

Преподаватель должен предоставлять доступную и конструктивную обратную связь по результатам выполнения заданий и тестов, чтобы помочь обучающимся понять свои ошибки и улучшить свои знания.

5. Создание мотивации для обучения.

Мотивация является ключевым фактором в формировании профессиональных компетенций у обучающихся при дистанционном обучении. Преподаватель должен создавать разнообразные интересные задания, которые будут стимулировать обучающихся к изучению материала и закреплению знаний. Кроме того, преподаватель должен оказывать поддержку и выражать признание за достигнутые результаты.

6. Организация работы с литературой.

Работа с литературой также играет важную роль в формировании профессиональных компетенций у обучающихся при дистанционном обучении. Преподаватель должен предоставлять доступ к электронным библиотекам и базам данных, чтобы обучающиеся могли получать доступ к актуальной информации по своей специальности.

Существует ряд негативных факторов, влияющих на обучение в дистанционном формате. В процессе перевода учебных программ в онлайн-формат авторы столкнулись с недостатком технических возможностей, отсутствием доступа к интернету у некоторых обучающихся, а также наличием различных социально-экономических факторов, которые могут повлиять на эффективность обучения удаленным способом. Кроме того, при дистанционном обучении возникает проблема с доступностью к современным технологиям. Для успешного прохождения онлайн-курсов или вебинаров необходимо иметь надежное интернет-соединение, а также компьютер или другое устройство для работы с софтом. Это может оказаться непосильным для людей из отдаленных районов.

Выводы. В заключении можно отметить, что оптимизация процесса формирования профессиональных компетенций у обучающихся при дистанционном обучении требует использования современных методов и технологий, а также индивидуального подхода к каждому обучающемуся. Правильная организация учебного процесса позволит достичь высоких результатов в формировании профессиональных компетенций у обучающихся и подготовить их к успешной карьере в будущем.

Литература:

1. Алешкина, О.В. Дистанционные образовательные технологии — ключ к массовому образованию XXI века [Текст] / О.В. Алешкина, М.А. Миналиева, Рачителева Н. А. // Актуальные задачи педагогики: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. — С. 63-65.
2. Аллен, М. E-learning [Текст]: как сделать электронное обучение понятным, качественным и доступным: [0+] / М. Аллен; пер. с англ. [Ирина Окунькова]. — Москва: Альпина Паблишер, 2016. — 195 с.
3. Зайченко, Т.П. Основы дистанционного обучения: теоретико-практический базис: учебное пособие / Т.П. Зайченко. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. — 2004. — 167 с.
4. Калмыков, А.А. Дистанционное обучение. Введение в педагогическую технологию / А.А. Калмыков. — М. — 2005.
5. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов педагогических Вузов: В 2 кн. / И.П. Подласый. — М.: ВЛАДОС-пресс. — 2008. — Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. — 576 с.
6. Полат, Е.С. Дистанционное обучение: каким ему быть? Текст / Е.С. Полат, А.Е. Петров // Педагогика. 1999. — № 7. — С. 29-34.
7. Романов, А.И. Технология дистанционного обучения в системе заочного экономического образования Текст / А.Н. Романов, В.С. Торопцов, Д.Б. Григорович; Всерос. заоч. фин.-экон. ин-т. — М.: ЮНИТИ-Дана, 2000. — 302 с.
8. Светличный, Е.Г. Роль мотивации, в формировании профессиональной культуры будущих специалистов в области юриспруденции / Е.Г. Светличный // Материалы I международной научно-практической конференции «Проблемы социальной сферы и их решения» 25 сентября 2017 г. — Самара. — 2017. — С. 61-69
9. Светличный, Е.Г. Мотивация будущих юристов к формированию профессиональной культуры на основе контекстного обучения / Е.Г. Светличный, Н.В. Горбунова // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Научное обеспечение психолого-педагогической и социальной работы в уголовно-исполнительной системе» 30 марта 2018 года. — Рязань. — 2018. — С. 201-209
10. Теория и практика дистанционного обучения: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева. — М.: Издательский центр «Академия». — 2004. — 416 с.

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор, проректор Жуковский Владимир Петрович

Образовательное учреждение профсоюзов высшего образования «Академия труда и социальных отношений» (г. Москва);

аспирант Жуковский Сергей Владимирович

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования» (г. Москва);

доктор педагогических наук, профессор, проректор по научно-методической работе Сливин Тимур Станиславович

АНО ВО Автономная некоммерческая организация высшего образования «Российский новый университет» (г. Москва)

УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИЕЙ ОФИЦЕРОВ В НАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД ОРГАНИЗАЦИИ ИМИ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы повышения эффективности профессиональной адаптации офицеров в начальный период осуществления ими служебной деятельности. Анализируются научные источники, раскрывающие содержательно-смысловую сущность профессиональной адаптации, ее ключевые характеристики. Изучаются возможности воинской среды в обеспечении оперативности и качества профессиональной адаптации. Установлено, что успешность адаптационного процесса определяется эффективностью управления профессиональной адаптацией, реализуемого в войсковой части. Рассмотрены подходы к организации управления профессиональной адаптацией, на основании которых определены приоритетные направления и этапы организации управления профессиональной адаптацией молодых военных специалистов. Представленные в статье вопросы, связанные с управлением профессиональной адаптацией начинающих военную службу офицеров, задают общие ориентиры организации данного процесса в условиях воинской среды конкретных воинских подразделений.

Ключевые слова: молодой офицер, военный специалист, профессиональная деятельность, служебная деятельность, воинская среда, профессиональная адаптация, управление, войсковая часть.

Annotation. The article deals with the issues of increasing the efficiency of the professional adaptation of officers in the initial period of their official activities. Scientific sources are analyzed that reveal the content-semantic essence of professional adaptation, its key characteristics. The possibilities of the military environment in ensuring the efficiency and quality of professional adaptation are being studied. It has been established that the success of the adaptation process is determined by the effectiveness of professional adaptation management implemented in the military unit. Approaches to the organization of management of professional adaptation of young military specialists are determined. The issues presented in the article related to the management of professional adaptation of officers beginning military service set general guidelines for the organization of this process in the military environment of specific military units.

Key words: young officer, military specialist, professional activity, official activity, military environment, professional adaptation, management, military unit.

Введение. Современная социально-политическая ситуация предъявляет повышенные требования к офицерам Российской армии, уровню развития их профессионально-личностных значимых качеств (далее – ПЗЛК), готовности мобильно и психологически безопасно интегрироваться в различные условия воинской среды, сформированной готовности к решению служебных задач различного типа.

Следует особо отметить, что интеграционные процессы, обусловленные вхождением молодого офицера в средовые контуры новой профессиональной реальности в научной литературе связывают, прежде всего, с понятием профессиональной адаптации, которое рассмотрено с позиций психологии, профессиональной педагогики (И.Ф. Бережная [2], И.В. Диденко [5], И.А. Латкова [10], А.Г. Маклаков [11], А.А. Клейменов [7], Г.Н. Косинов [9]).

Между тем, по мнению авторов (И.В. Диденко [5], Ж.Г. Сенокосов [16], С.Б. Колесников [8], В.А. Веденкина [4] и др.) дефиниция «профессиональная адаптация» (далее – ПА) в большинстве научных источников характеризуется с позиции обеспечения сбалансированности в системе «человек – профессиональная среда» посредством активного взаимодействия субъектов и объектов, входящих в пространство данной диады и взаимного трансферта имеющихся ресурсных возможностей:

- со стороны среды – предъявление нормативных, содержательных, организационных, функциональных требований к человеку;
- со стороны специалиста – демонстрация готовности к освоению социально-профессионального пространства, императивов сферы труда, принятию и интериоризации ее норм и правил в направлении оперативной интеграции в средовые связи и отношения.

В данном контексте ПА является ключевым личностным атрибутом, позволяющим специалисту, вступающему в профессиональную среду, актуализировать свои индивидуальные ресурсные возможности, продемонстрировать личностно-профессиональную состоятельность, что является весомым фактором, обеспечивающим эффективность движения специалиста по маршруту профессионального становления и саморазвития [6].

Изложение основного материала статьи. Раскрывая содержание дефиниции ПА, ведущий отечественный учёный А.А. Реан вместе с представителями соевой научной школы отмечают, что она может рассматриваться с позиции адаптации человека к различным, постоянно меняющимся, условиям осуществления профессиональной деятельности, которые возникают в связи с трансформацией ведущих параметров осуществления профессиональной деятельности, и с точки зрения адаптации специалиста, впервые приступающего к исполнению должностных обязанностей в связи с его интеграцией в новую для него профессиональную среду, ее специфические контуры [14].

Мы разделяем точку зрения данного ученого [14] и, говоря о профессиональной адаптации офицеров в рамках настоящей работы, будем выстраивать исследовательские рассуждения относительно смыслового содержания дефиниции «профессиональная адаптация» (ПА), полагая, что именно период вхождения офицера в специфическую по большинству параметров воинскую среду после окончания профильной образовательной организации высшего образования является наиболее сложным.

Однако, успешность ПА, по мнению ряда учёных [2; 9; 10; 16 и др.], чьё мнение мы разделяем, во многом предопределяет успешность осуществления профессиональной деятельности офицера и траектории его дальнейшего профессионального развития.

Наше понимание ПА офицеров базируется на идеях В.С. Мухиной, связанных с представлением человека, с одной стороны, как социальной единицы, функционирующей и развивающейся в границах определенной социально-

профессиональной среды, а с другой – как уникальной личности, обладающей только ей присущими личностными характеристиками, обеспечивающими эксклюзивность маршрута и динамики личностного роста.

При этом ведущими личностными процессами в условиях профессиональной адаптации, как указывает В.С. Мухина, выступают идентификация, в ходе которой человек соотносит свои ресурсные возможности с требованиями среды, запускает механизмы актуализации ПЗЛК и необходимых компетенций для приспособления к среде, и обособления, направленного на организацию самостоятельных действий, векторно ориентированных на преобразование среды [12].

Очевидно, что приведенные процессы должны осуществляться на фоне сохранения психофизиологической константности ПЗЛК офицера и не выходить за границы «цены напряжения» [6].

В противном случае будет иметь место обратный эффект, сопряженный с личностными деструкциями и искажением маршрута идентификации и обособления.

Как нам представляется, в данном случае важна не только роль самой личности в выстраивании индивидуальной «дорожной карты» адаптационного процесса, но и безусловная роль воинской среды во всей палитре всех составляющих её элементов, а так же управленческих доминант.

Иными словами, эффективность ПА будет достигнута в рамках взаимно направленного процесса «офицер–воинская среда», детерминированного личностной активностью самого офицера и активностью воинской среды, реализованной посредством адекватного управления адаптационным процессом. Поэтому делая акцент на активном использовании потенциала воинской среды в процессе ПА молодых офицеров, мы имеем в виду систему организационных механизмов, позволяющих определить целостную конфигурацию управления адаптационным процессом.

Не вдаваясь в подробный теоретико-дефиниционный анализ проблемы управления в ее общетеоретическом значении, отметим, что в научной литературе наибольшую представленность имеют следующие смысловые позиции: позиция, рассматривающая управление в контексте организации управленческого воздействия (А.М. Омаров, Г.В. Атаманчук, Ю.Б. Пеню, О.Т. Лебедев), и позиция, трактующая управление через призму «управленческих отношений» (В.Н. Филиппов, Ю.В. Якутин, А.А. Урасова, Г.В. Безродная).

В рамках первого направления внимание акцентируется на регулятивном аспекте управления, предполагающем одностороннее воздействие субъекта управления на управляемый объект, реализуемое посредством побуждения последнего на совершение определенных действий (А.М. Омаров [13]).

Второй подход ориентирован на представление управления как процесса взаимодействия между субъектами (В.С. Басюк [1], В.А. Сластенин [17]), в ходе которого обеспечивается обоюдная активность субъектов управления, их коммуникация, осуществляется информационный обмен, содержащий когнитивный контент, являющийся значимым для каждого из участников управленческого процесса (А.А. Бодалев [3]).

Мы придерживаемся данной точки зрения и полагаем, что в условиях адаптационного процесса офицерских кадров в начале освоения непосредственной военно-профессиональной деятельности должна превалировать партиципативная модель управления, основанная на принципах активности субъектов управления.

Справедливым, согласно нашей точке зрения, является мнение А.И. Семенова, В.Н. Филиппова, которые указывают на корреляционную зависимость эффективности реализации управленческих отношений и особенностей военной среды, выступающей, с одной стороны, социально-профессиональным пространством, в которое интегрируются поступившие на службу офицеры, а с другой стороны – субъектом управления, реализующим свой управленческий потенциал в условиях взаимодействия [15].

С учетом приведенных точек зрения, считаем, что управление ПА офицеров, поступивших на службу, представляет деятельность органов управления войсковой части, направленную на организацию активного взаимодействия с офицерами в данном процессе, применение системы социально-психологических, организационных, содержательных, кадровых инструментов, обеспечивающих оказание содействия офицерам при возможном возникновении затруднений на этапе вхождения в воинскую профессию.

В качестве приоритетных направлений адаптационного периода мы выделяем следующие, которые считаем приоритетными в обозначенном процессе:

- системность всех адаптационных мероприятий;
- информационная открытость принимаемых управленческих решений, их содержательная и организационная согласованность со всеми субъектами управления ПА;
- регламентация адаптационного процесса, носящего поэтапный характер и охватывающего все структурные и содержательные компоненты ПА;
- оказание адресной помощи офицерам, которые испытывают затруднения в освоении отдельных компонентов ПА;
- реализация мониторинговых процедур, направленных на оценку хода профессиональной адаптации, диагностику ее промежуточных и итоговых результатов, динамики профессиональной успешности молодых офицеров в адаптационный период.

Фактически, приведенные направления реализуются в войсковой части посредством программно-процессуальных действий по управлению профессиональной адаптацией молодых офицеров, интегрированных в следующие этапы:

- аналитико-диагностический, приоритетной задачей которого является проведение первичной диагностики ПЗЛК прибывших на службу офицеров для выстраивания прогностической карты организации работы по ПА. На этом же этапе осуществляется разработка и обоснование целей управления ПА, планирование и прогнозирование потенциальных эффектов в случае успешной их практической реализации;
- ориентационный, посвященный ознакомлению молодого офицера с содержательными аспектами предстоящей профессиональной деятельности, ее нормативно-правовой базой, структурой войсковой части, существующей системой внутриорганизационных связей, особенностями профессиональных коммуникаций и взаимодействия между подразделениями;
- содержательно-организационный, направленный на определение содержания процесса управления ПА молодых офицеров и порядка его организации, включающего анализ имеющегося ресурсного потенциала воинской среды, определение состава действий должностных лиц и спектра проводимых мероприятий в рамках данного процесса;
- процессуальный, обеспечивающий реализацию мероприятий по управлению ПА, осуществляемый в рамках организации работы наставников, реализуемый параллельно с исполнением прибывшими на службу офицерами своих служебных обязанностей;
- аналитико-развивающий, ориентированный на предоставление офицеру самостоятельности в профессиональных действиях, диагностику личностно-профессиональной успешности военного специалиста в процессе ПА, анализ полученных результатов и оценку необходимости проведения корректирующих процедур для модификации избранной технологии управления ПА, определение направлений развития конкретных профессиональных компетенций и ПЗЛК [6].

Таким образом, эффективность управления профессиональной адаптацией молодых офицеров определяется:

- 1) ориентацией деятельности всех субъектов адаптационного процесса на повышение его эффективности и оперативное вхождение молодого офицера в профессиональную деятельность,
- 2) системной организацией процесса профессиональной адаптации, реализуемого на всех уровнях управления войсковой части с акцентом на обеспечение персонализированного подхода к каждому молодому офицеру с учетом его индивидуально-психологических особенностей и личностно-профессиональных достижений;
- 3) постоянным диагностико-аналитическим сопровождением профессиональной адаптации, оперативным информированием субъектов адаптационного процесса о мерах, принимаемых для повышения его эффективности.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, отметим, что рассмотренные нами вопросы, связанные с управлением ПА начинающих военную службу офицеров, задают общие ориентиры организации данного процесса в условиях воинской среды конкретных воинских подразделений.

Содержание предложенных этапов, демонстрирующих процессуально-программную динамику управления ПА может существенно варьироваться и корректироваться в зависимости от условий организации профессиональной деятельности в определённом воинском коллективе, а так же специфики выполняемых начинающим офицером служебных задач, индивидуально-психологических характеристик офицеров.

Литература:

1. Басюк, В.С. Посредническая функция педагога как основа субъект-субъектного взаимодействия в образовательном процессе / В.С. Басюк // Развитие личности. – 2019. – №4. – С. 67-93
2. Бережная, И.Ф. Педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста: дис... д-ра пед. наук. 13.00.08 / Бережная Ирина Фёдоровна. – Москва, 2012. – 410 с.
3. Бодалев, А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А.А. Бодалев. – М.: Флинта-Наука, 1998. –168 с.
4. Веденкина, В.А. Психологическое обеспечение адаптации молодых офицеров к условиям профессиональной деятельности / В.А. Веденкина // Синергия наук. – 2021. – № 55. – С. 819-826.
5. Диденко, И.В. Психофизиологические и психологические особенности адаптации военнослужащих на различных этапах служебной деятельности: дис....канд. психол. наук. 19. 00. 02 / Диденко Ирина Валерьевна – Ростов-на-Дону, 2007. – 229 с.
6. Жуковский, С.В. Педагогическое сопровождение профессиональной адаптации военных специалистов: направления организации в воинской среде / С.В. Жуковский // Конструктивный потенциал современных гуманитарных и социально-экономических наук: проблемы наращивания и реализации: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 24 июня 2020 г. – Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2020. – С. 57-63. – URL: <https://apni.ru/article/940-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-professionalnoj> (дата обращения: 20.09.2023)
7. Клейменов, А.А. Проблема профессиональной адаптации молодых офицеров, ее характеристика и компоненты / А.А. Клейменов // Глобальный научный потенциал. – 2022. – № 5(134). – С. 141-144
8. Колесников, С.Б. К вопросу о социальной адаптации молодых офицеров к условиям военной службы / С.Б. Колесников // Гуманитарный вестник. – 2014. – № 1 (28). – С. 49-53
9. Косинов, Г.Н. Адаптация молодых офицеров к деятельности в условиях риска в воинских частях ВВ МВД России как педагогическая проблема / Г.Н. Косинов // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2012. – № 4 (56). – С. 190-197
10. Латкова, И.А. Педагогические условия профессиональной адаптации молодых сотрудников ОВД: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00. 01 / Латкова Ирина Александровна. – М., 1987. – 20 с.
11. Маклаков, А.Г. Психические основы сохранения профессионального здоровья военнослужащих: автореф. дис.... д-ра психол. наук. 19.00.03 / Маклаков Анатолий Геннадьевич. – Санкт-Петербург, 1996. – 36 с.
12. Мухина, В.С. Личность: Мифы и реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты. 5-е изд., испр. и доп. / В.С. Мухина. – Москва: Национальный книжный центр, 2017. – 1088 с.
13. Омаров, А.М. Социальное управление : некоторые вопросы теории и практики / А.М. Омаров. – М., 1980. – 269 с.
14. Реан, А.А. Психологическая адаптация и становление выпускника высшего учебного заведения в период перехода к профессиональной деятельности / А.А. Реан, Ю.В. Чепурная, А.В. Федосеева // Защити меня. – 2018. – № 3. – С. 22-29
15. Семенов, А.И. Управленческие отношения в деятельности органов внутренних дел / А.И. Семенов, В.Н. Филиппов // Вестник Тюменского института повышения квалификации сотрудников МВД России. – 2014. – № 3. – С. 43-47
16. Сенокосов, Ж.Г. Социально-психологическая адаптация молодых солдат к воинской службе: автореф. дис....канд. психол. наук. 19. 0. 05 / Сенокосов Жорж Георгиевич. – Москва: ВПА, 1989. – 22 с.
17. Слостенин, В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование / В.А. Слостенин // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1982. – 320 с.

УДК 373.2

**кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой
дошкольного образования Журавлева Вера Викторовна**

ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения
квалификации и переподготовки работников образования» (г. Ставрополь);

**кандидат философских наук, доцент кафедры дошкольного
образования Чуприна Анжела Анатольевна**

ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения
квалификации и переподготовки работников образования» (г. Ставрополь);

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры
дошкольного образования Тоторкулова Марьям Анзоровна**

ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения
квалификации и переподготовки работников образования» (г. Ставрополь)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА И ПАРТНЕРСТВА ДОО С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ

Аннотация. В работе рассматривается проблема педагогического сопровождения взаимодействия ДОО с семьями воспитанников как необходимого условия эффективного сотрудничества и партнерства. Внимание акцентируется на обусловленности степени эффективности данного направления работы ДОО с семьей принципами взаимодействия, выступающими основой созидательно направленного сотрудничества с семьями воспитанников. Уделяется внимание значимости всей совокупности педагогического мастерства в структуре профессиональной компетентности воспитателя ДОО в организации эффективного сотрудничества и партнерства с семьями воспитанников. Авторы статьи делают вывод о том, что для реализации педагогического сопровождения эффективного сотрудничества и партнерства ДОО с семьями воспитанников является крайне важным необходимость создания условий для профессионального самосовершенствования педагогов ДОО, которое предполагает расширение педагогических знаний, обогащение психологической составляющей в структуре профессиональной компетентности воспитателей ДОО и др.

Ключевые слова: семья, ребенок дошкольного возраста, педагогическое сопровождение, сотрудничество, партнерство, воспитание, личность, эффективное взаимодействие.

Annotation. The paper considers the problem of pedagogical support for the interaction of preschool educational institutions with the families of pupils as a necessary condition for effective cooperation and partnership. Attention is focused on the conditionality of the degree of effectiveness of this area of work of the preschool educational institution with the family by the principles of interaction, which are the basis of creatively directed cooperation with the families of pupils. Attention is paid to the importance of the whole set of pedagogical skills in the structure of the professional competence of the preschool teacher in organizing effective cooperation and partnership with the families of pupils. The authors of the article conclude that for the implementation of pedagogical support for effective cooperation and partnership of preschool education with the families of pupils, it is extremely important to create conditions for professional self-improvement of preschool teachers, which involves the expansion of pedagogical knowledge, the enrichment of the psychological component in the structure of professional competence of preschool educators, etc.

Key words: family, preschool child, pedagogical support, cooperation, partnership, upbringing, personality, effective interaction.

Введение. Залогом успешного воспитания подрастающего поколения и важнейшим условием благополучного становления личности воспитанника всегда было и остается эффективное взаимодействие педагогов ДОО с семьями воспитанников. Не требует доказательств тот факт, что от степени согласованности воспитательных усилий ДОО и семьи во многом зависит педагогически грамотное выстраивание тактики взаимоотношений с ребенком, что выступает основой его полноценного развития и дальнейшего социально-личностного становления.

Проблема педагогического сопровождения эффективного сотрудничества и партнерства ДОО с семьями воспитанников в настоящее время приобретает особую актуальность по причине того, что в современных условиях российского общества при существующих тенденциях семейного воспитания дети дошкольного возраста зачастую не имеют возможности получения того спектра необходимой психолого-педагогической помощи, в которой нуждаются (раннее развитие, предшкольная подготовка, духовно-нравственное и эстетическое воспитание, познавательное развитие, развитие творческих способностей ребенка, коррекция негативных эмоционально-личностных проявлений и многое другое).

В условиях современной российской действительности и с учетом требований современного образования эта проблема приобретает новые очертания, которые в самом общем виде выражаются в изменении типологии семьи в плане разнообразия вариантов её воплощения. А это требует выработки новых подходов, пересмотра традиционных принципов и методов работы с семьей, организации эффективного взаимодействия с семьями воспитанников, оказания своевременной и необходимой педагогической помощи семье, что возможно при условии педагогически целесообразного сопровождения сотрудничества и партнерства с семьями воспитанников в целях благополучного развития и воспитания дошкольников.

Для предотвращения возможных негативных эмоционально-личностных проявлений детей и обеспечения их благополучной социализации, развития индивидуальности, социально-личностного становления необходимо эффективное сотрудничество и партнерство ДОО с семьями воспитанников.

Изложение основного материала статьи. Целью работы является осмысление значимости педагогического сопровождения эффективного сотрудничества и партнерства ДОО с семьями воспитанников как важнейшего условия полноценного развития и воспитания личности дошкольника.

В качестве методов были использованы методы культурно-исторического и системно-деятельностного подходов, анализ, синтез, обобщение, сравнение, а также общенаучные методы комплексности и релятивности.

Семейное воспитание представляет собой уникальный философско-исторический феномен, исследованию которого посвящены научные труды многих отечественных педагогов и особенно научные изыскания А.Н. Острогорского. Так, им были выявлены и описаны ключевые идеи родительского воспитания, соотносящиеся с сутью антропологического подхода в педагогике семейного воспитания конца XIX – начала XX века [3].

Поскольку антропологический подход основывается как на философских, так и на педагогических теориях развития «человеческого» в человеке, поэтому главным объектом его изучения становится сам человек, рассматриваемый в контексте образования и воспитания. По мнению П.Ф. Каптерева «семейное воспитание можно, до известной степени, назвать новооткрытой областью научной педагогики» [2]. Высоко оценивая значимость семейного воспитания, П.Ф.

Каптерев утверждал, что оно имеет самостоятельное значение, поэтому необходимо содействовать выяснению основ семейного воспитания, его целей, задач, характера, содержания и форм [2]. Он также указывал на необходимость просвещения родителей в вопросах педагогики, психологии и гигиены.

Современные дети дошкольного возраста оказываются в достаточно дисгармоничных условиях социальных отношений таких организаций, как семья и дошкольная образовательная организация по различным причинам объективного и субъективного характера. ДОО в этой ситуации призваны оказывать предметную и активную психолого-педагогическую помощь семье, необходимую для выработки согласованных требований к условиям развития и воспитания ребенка, его успешной личностной социализации.

Эффективность данной работы во многом, а порой и в решающей степени, зависит от профессиональной компетентности педагогов, воспитателей, специалистов, работающих в ДОО в части их педагогической грамотности и психологической компетентности в структуре профессиональной компетентности воспитателя ДОО в организации эффективного сотрудничества и партнерства с семьями воспитанников.

Новая жизнь создает новые формы, заменяя ими старые, а иногда и просто упраздняя их. Современная семья переживает значительные трансформации, которые зачастую изменяют саму суть семьи в ее классическом традиционном определении (как «длительный, а в идеале – пожизненный союз мужчины и женщины», в котором и происходит воспитания детей).

По мнению современных исследователей, современная семья, как и современное общество «переживают период трансформации, характеризующийся активным поиском новых моделей функционирования, при этом семья поставлена в жесткие условия выживания в постиндустриальной цивилизации» [1].

Таким образом, сегодня семья – это те люди, с которыми живет ребенок, и которые составляют его ближайшее окружение. Как показывает практика, не всегда это могут быть родители. Данное обстоятельство накладывает определенный отпечаток на весь процесс воспитания и развития ребенка дошкольного возраста, предъявляя особые требования к педагогу ДОО в части его профессиональной компетентности в организации эффективной работы с семьями воспитанников. Что же предполагает педагогическое сопровождение эффективного сотрудничества ДОО и семей воспитанников и каковы принципы построения этого сотрудничества?

Для ответа на этот вопрос обратимся к содержательной стороне понятий «педагогическое сопровождение», «сотрудничество» и «партнерство».

Педагогическое сопровождение – это комплексная система (или совокупность мер) взаимодействия педагогов ДОО и семьи с целью разрешения субъективных педагогических проблем воспитанника и оказания своевременной и необходимой психолого-педагогической помощи семье в деле воспитания и развития личности ребенка.

Данное понятие в современной педагогике и психологии рассматривается в контексте гуманистического подхода и его использование обусловлено потребностью интеграции процессов обеспечения, сопровождения, поддержки и защиты, оказания помощи и самостоятельности субъекта в принятии решения [7].

Отечественные исследователи (Г.Л. Бардиер, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, Н.А. Менчинская, И.С. Якиманская и др.) рассматривают педагогическое сопровождение как системную комплексную технологию социально-психологической помощи личности [7]. Сотрудничество в педагогике понимается как гуманистическая идея совместной деятельности, скрепленная взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов совместной деятельности.

Поскольку современная семья отличается широким спектром разнообразных типов, то это вызывает к необходимости более глубокого и комплексного изучения ее особенностей воспитателями ДОО с тем, чтобы установить и поддерживать эффективное сотрудничество в вопросах развития и воспитания дошкольников.

В чем выражаются эти особенности и что необходимо знать воспитателю ДОО о семье ребенка для того, чтобы обеспечить педагогическое сопровождение эффективного сотрудничества ДОО и семьи? Для ответа на этот вопрос, прежде всего, следует помнить о необходимости интеграции усилий служб ДОО и семьи, в центре которых стоит личность воспитанника.

В качестве особенностей следует выделить следующие:

- состав семьи,
- структура семьи,
- количество детей в семье,
- стиль семейного воспитания,
- тип детско-родительских отношений,
- особенности характеров членов семьи и специфика их отношений внутри семьи,
- характер взаимодействия семьи с социумом.

Это самые общие показатели, которые требуют учитывать воспитателю в работе с семьями воспитанников ДОО для организации педагогического сопровождения сотрудничества ДОО с семьями дошкольников. Сотрудничество ДОО и семьи в контексте рассматриваемой проблемы можно определить как систему взаимоотношений педагога и семьи, представленную целями, задачами, формами и методами работы.

Партнерство можно охарактеризовать как форму организации деятельности сторон, созданную на основе взаимных договоренностей, включающих права, обязанности и ответственность каждой из сторон [4; 7].

В соответствии с положениями ФГОС ДО, ДОО призвана обеспечить психолого-педагогическую поддержку семьи, содействовать повышению компетентности родителей в вопросах воспитания и развития детей [6].

Партнерство представляет собой особый тип совместной деятельности между родителями и педагогическими работниками ДОО, характеризующийся доверием, общими целями и ценностями, добровольностью и долговременностью отношений, а также признанием взаимной ответственности сторон за результат развития личности воспитанника [4; 7].

Вместе с тем, педагогическое сопровождение эффективного сотрудничества и партнерства ДОО с семьями воспитанников предполагает осуществление работы по нескольким основным направлениям работы, которые нацелены на получение достоверной информации о потребностях воспитанников и особенностях семейного воспитания:

- педагогическое просвещение семьи в вопросах предупреждения негативных эмоционально-личностных проявлений детей, профилактика нарушений психологического здоровья детей дошкольного возраста, создание условий для полноценного развития и гармоничного воспитания личности ребенка;
- диагностическая работа, направленная на получение необходимой информации для выработки тактики взаимодействия с семьей в целях оказания своевременной психолого-педагогической помощи воспитаннику;
- развивающая и коррекционная (в случае необходимости) работа с детьми, которая направлена на решение имеющихся проблем у ребенка индивидуально-психологического и социально-личностного характера. В этом направлении сотрудничество ДОО и семье особо ценно, поскольку осуществление данного вида помощи воспитанникам должно

базироваться на принципах, соблюдаемых как в ДОО, так и в семье. Очень важна разъяснительная и консультативная работа воспитателя с семьёй с целью обогащения педагогического тезауруса родителей и выработки общих установок педагогически оправданного взаимодействия с ребенком, а также, в целях психолого-педагогического просвещения родителей в решение имеющейся проблемы у ребенка.

Основными принципами педагогического сопровождения эффективного сотрудничества и партнёрства ДОО и семьи выступают:

- принцип природосообразности, учитывающий возрастные и индивидуально-личностные особенности воспитанников;
- принцип гуманистического взаимодействия, предполагающий уважение к личности ребенка и понимание ребенка равноправным членом семьи;
- принцип личностно-ориентированного подхода в совместной деятельности и вопросах воспитания;
- принцип адаптивности, предполагающий гибкое применение содержания и методов социально-личностного и духовно-нравственного воспитания детей в зависимости от индивидуальных и психофизиологических потребностей дошкольников;
- принцип психологической защищённости, направленный на создание и поддержание интересной дружественной психологической атмосферы, способствующей положительному настроению ребенка и созидательно направленному сотрудничеству ДОО и семьи;
- принцип индивидуализации, предполагающий учет индивидуальных особенностей детей и родителей, стиля семейного воспитания, единства требований к ребенку со стороны семьи и ДОО;
- принцип проблемности – выражается в том, чтобы способствовать самостоятельному размышлению семьи о причинах проблем, возникающих у ребенка и педагогических методах и способах их разрешения.

Выводы. Таким образом, педагогическое сопровождение эффективного сотрудничества и партнёрства ДОО с семьями воспитанников представляет собой особую форму осуществления пролонгированной психолого-педагогической помощи детям дошкольного возраста, направленную на поиск потенциальных воспитательных ресурсов семьи, опору на скрытые возможности семьи в развитии и оказании помощи ребенку, определение перспектив его всестороннего развития и дальнейшего личностного становления.

Для реализации педагогического сопровождения эффективного сотрудничества и партнерства ДОО с семьями воспитанников важным следует отметить: необходимость профессионального самосовершенствования педагогов ДОО, которое предполагает расширение педагогических знаний, обогащение психологической составляющей в структуре профессиональной компетентности воспитателей ДОО; изучение передового педагогического опыта, овладение новыми методами и методиками работы, современными педагогическими технологиями; изучение технологий дошкольного воспитания; вовлечение в этот процесс семьи.

В совокупности реализация выше обозначенных мероприятий, в целом, может способствовать установлению созидательно направленного взаимодействия, которое является основой эффективного сотрудничества и партнёрства ДОО с семьями воспитанников.

Литература:

1. Верещагина, А.В. Типологическая характеристика семьи в современном российском обществе / А.В. Верещагина // Вестник института ИАЭ. – 2012. – № 2. – С. 79-91
2. Каптерев, П.Ф. Задачи семейного воспитания. Избранное / П.Ф. Каптерев. – URL: <https://iknigi.net/avtor-petr-kapterev/101040-zadachi-semeynogo-vozpitanija-izbrannoe-petr-kapterev/read/page-1.html> (дата обращения: 15.08.2023)
3. Острогорский, А.Н. Семейные отношения и их воспитательное значение / А.Н. Острогорский. – URL: http://dugward.ru/library/pedagog/ostrogorskiy_sem.html?ysclid=llqam6pkte241752290 (дата обращения: 15.08.2023)
4. Педагогический словарь. – URL: https://pedagogical_dictionary.academic.ru/2327/Партнерство?ysclid=llqo390qmj257113521 (дата обращения: 22.08.2023)
5. Психологическое сопровождение. – URL: <https://info.wikireading.ru/56377?ysclid=llqllbo91g344003886> (дата обращения: 22.08.2023)
6. ФГОС ДО с изменениями и дополнениями. – URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1692968856&tld> (дата обращения: 21.08.2023)
7. Шигабетдинова, Г.М. Партнёрство как конструктивный тип педагогического взаимодействия / Г.М. Шигабетдинова // Экономика и социум. – 2014. – № 1(10). – С. 1171-1183. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/partnyorstvo-kak-konstruktivnyy-tip-pedagogicheskogo-vzaimodeystviya/viewer> (дата обращения: 19.08.2023)
8. Эффективные формы взаимодействия ДОО с семьями воспитанников в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования / авт.-сост. Е.В. Ковалева, Г.С. Лакеева и др. – Иркутск: Изд-во ГАУ ДПО ИРО, 2017. – 109 с.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий Иванова Марина Евгеньевна
Государственный университет просвещения (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий Хлызова Ирина Валерьевна
Государственный университет просвещения (г. Нижний Новгород)

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Доминирующее значение в формировании и развитии личности принадлежит процессу воспитания. Цифровое пространство определяет необходимость использования в современных условиях цифровых технологий, направленных на реализацию воспитательного процесса в условиях сетевого взаимодействия. Выпускник должен стать комплексно развитой и гармоничной личностью, способной к реализации творческой деятельности, обладающей научным мировоззрением и высокой гражданской ответственностью. Важным аспектом в процессе реализации воспитательной деятельности в современной высшей школе выступает развитие личностных результатов обучающихся. Поэтому в рамках воспитательной работы необходимо использовать виды и формы работы, направленные на обеспечение

позитивной динамики развития личности, организацию сотрудничества, реализацию принципа целесообразности воспитания. В ходе исследования были выделены такие формы и виды организации воспитательной деятельности как Коучинг-сессии, Веб-квест, проектные площадки, клубы, кружки, беседы, экскурсии, спортивные мероприятия. Все они в своей совокупности способствуют формированию критического и творческого мышления, что является показателем воспитательных результатов.

Ключевые слова: высшее образование, цифровые инструменты, коучинг-сессии, веб-квест, инновационные инструменты обучения.

Annotation. The dominant importance in the formation and development of personality belongs to the process of education. The digital space determines the need to use digital technologies in modern conditions aimed at implementing the educational process in the conditions of network interaction. The graduate should become a comprehensively developed and harmonious personality, capable of implementing creative activities, possessing a scientific worldview and high civic responsibility. An important aspect in the process of implementing educational activities in modern higher education is the development of personal results of students. Therefore, within the framework of educational work, it is necessary to use types and forms of work aimed at ensuring positive dynamics of personal development, organizing cooperation, implementing the principle of expediency of education. In the course of the study, such forms and types of organization of educational activities as Coaching sessions, Web quest, project sites, clubs, clubs, conversations, excursions, sports events were identified. All of them together contribute to the formation of critical and creative thinking, which is an indicator of educational results.

Key words: higher education, digital tools, coaching sessions, web quest, innovative learning tools.

Введение. Современный мир характеризуется динамичным переходом от модели устройства мира SPoD, когда преобладала определенность, простота и предсказуемость, к модели VUCA, основными качествами которого становятся сложность, нестабильность и неопределенность. Трансформация затрагивает и жизнедеятельность общества. Возникают обсуждения по подготовке молодого поколения к жизни в условиях неоднозначности и непредсказуемости. Описанные признаки свойственны практически любой сфере жизни, в том числе и для образования, содержание которого должно соответствовать тенденциям настоящего и будущего. Способность человека оперативно реагировать на возникающие трудности, принимать нестандартные решения и нести за них ответственность определяет поиск новых подходов в образовательной системе [4].

Доминирующее значение в формировании и развитии личности принадлежит процессу воспитания. Воспитательная деятельность представляет собой социально значимый феномен в педагогической науке и обладает большим потенциалом в рамках обучения. Цель воспитательной деятельности состоит в обогащении духовно-нравственных и моральных ценностей, развитии личностных качеств участников обучения [5]. Цифровое пространство определяет необходимость использования в современных условиях цифровых технологий, направленных на реализацию воспитательного процесса в условиях сетевого взаимодействия. Основное назначение воспитательной деятельности состоит в максимальном вовлечении студентов в целенаправленно-организованную деятельность, ориентированную на реализацию их интеллектуального, творческого, морального потенциала. Выпускник должен стать комплексно развитой и гармоничной личностью, способной к реализации творческой деятельности, обладающей научным мировоззрением и высокой гражданской ответственностью.

Изложение основного материала статьи. О необходимости и приоритетности воспитательной деятельности указано в Распоряжении Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». В соответствии с положениями, воспитание может осуществляться как необходимый компонент образования, так и реализовываться в форме самостоятельной деятельности. Воспитание детей понимается в качестве приоритета, требующего консолидации усилий различных институтов гражданского общества [2].

В ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» раскрывается понятие воспитания, механизмы реализации воспитательной деятельности. По мнению Президента РФ образовательный процесс должен заключаться не только в получении необходимых знаний и навыков, но и формировании духовных и нравственных ценностей, направленных на развитие личностного потенциала. Воспитательный процесс студентов при освоении ими образовательных программ должен проходить в соответствии с рабочей программой воспитания и календарным планом воспитательной деятельности, разрабатываемыми соответствующей образовательной организацией [1].

На современном этапе развития общества всё больше утверждается центральная роль индивида [10]. Человек все чаще по собственному усмотрению выбирает с кем ему взаимодействовать, определяет направления своей деятельности, при этом несет персональную ответственность за свой выбор. Это говорит об ориентации современной системы образования на его персонализацию.

Основные цели персонализированного педагогического процесса состоят в следующем [8]:

- организация благоприятных условий для самостоятельного педагогического сопровождения студентами;
- реализация обучающимися принципов саморазвития, субъектности, формирование веры студентов в собственные возможности.

В воспитательной деятельности также присутствует персонализированный подход, который осуществляется в следующих направлениях:

- всестороннее изучение студентов и формирование адекватной самооценки, представлений о своих желаниях, потребностях и жизненных ценностях;
- поощрение вовлеченности студентов в процесс самопознания, самосовершенствования, оказание поддержки в освоении навыков самореализации;
- содействие развитию инициативности, самостоятельности, творческого потенциала, нравственных качеств и рефлексивных возможностей;
- создание соответствующих площадок с целью реализации благоприятной среды жизнедеятельности и развития студентов.

С.В. Рослякова, Т.Г. Пташко, Е.В. Моисеева, Е.М. Харланова отмечают, что для современного этапа развития воспитательной деятельности характерна разработка рабочих программ воспитания, повышение роли сетевого взаимодействия, использование инновационных методов реализации воспитательной работы. В этом контексте авторы указывают на повышенные требования к будущим специалистам, осуществляющим воспитательную деятельность. Деятельность таких работников должна быть направлена на разработку и реализацию первоочередных задач воспитательной работы в соответствии с их профессиональной подготовкой [9].

Ж.И. Ободова указывает на необходимость использования цифровой образовательной среды в современном воспитательном процессе. Актуальность использования указанных инструментов связана с возможностью быстрого скачивания необходимых материалов, размещением большого объема данных, возможностью взаимодействовать

независимо от местонахождения, подготовкой групповых проектов и т.д. Погружение воспитательного процесса в цифровое пространство зависит от навыков педагога в использовании инновационных инструментов обучения. С точки зрения автора, подготовка современных преподавателей для работы в цифровой среде способствует росту воспитательного потенциала образовательной организации [6].

А.А. Перяшкина, Е.В. Барабашкина, Е.В. Лукина подчеркивают, что реализация воспитательной деятельности в современной образовательной системе характеризуется постоянной сменой потребностей студентов. Это побуждает педагогическое сообщество реализовывать комплекс мер воспитательной работы, направленный на поддержание внутреннего единства воспитательной системы. Такие меры связаны также с отсутствием единого подхода к пониманию содержания и способов реализации воспитательной деятельности, отсутствием в образовательных организациях высшего образования основы для реализации воспитания, потребностью в повышении уровня сплоченности субъектов воспитательной деятельности [7].

Е.А. Ганаева, Е.Г. Матвиевская, О.Г. Тавстуха утверждают, что реализация воспитательной работы проходит в несколько этапов, включающих в себя использование инновационных инструментов. Это связано с желанием создания положительной атмосферы воспитательной работы. Авторы в своей работе используют такие способы как ситуация успеха, тренинги, система наставничества, курсы повышения квалификации, проектные технологии [3].

Важным аспектом в процессе реализации воспитательной деятельности выступает развитие личностных результатов обучающихся. Поэтому в рамках воспитательной работы в современной высшей школе необходимо использовать виды и формы работы, направленные на обеспечение позитивной динамики развития личности, организацию сотрудничества, реализацию принципа целесообразности воспитания.

Нами было проведено исследование среди педагогов высших учебных заведений с целью определения видов и форм работы воспитательной деятельности с указанием на индикаторы воспитательного пространства с фокусом на развитие личностного потенциала студентов. Все респонденты осуществляют воспитательную работу в рамках образовательной организации. Числовая выборка составила 160 человек. Исследование проводилось с помощью использования онлайн-платформы SurveyMonkey. После получения всех ответов сервис сам представляет обобщенные результаты (рис. 1).

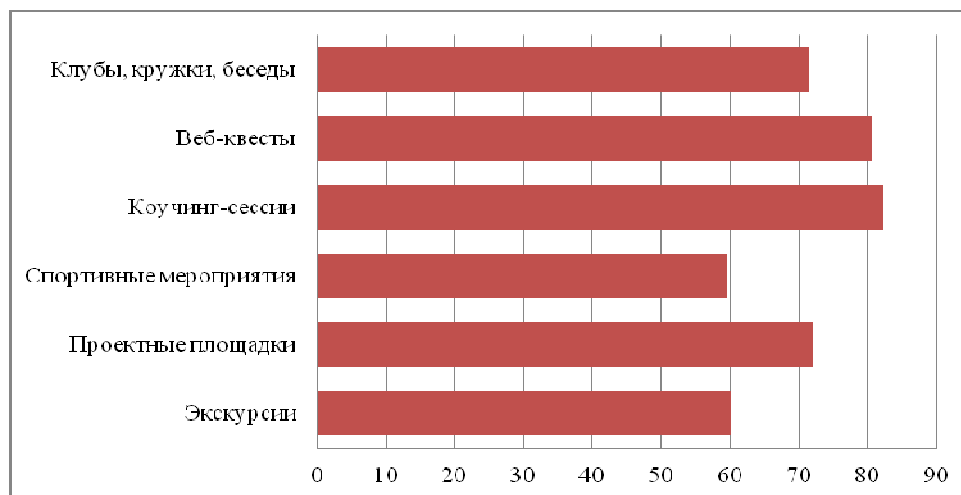


Рисунок 1. Результаты опроса педагогов о востребованных видах и формах воспитательной деятельности

Коучинг-сессии (82,3%) в воспитательной деятельности обладают высоким потенциалом для развития личностного потенциала обучающихся. Их проведение положительно сказывается на повышении мотивации, формировании осознанной жизненной позиции. Педагог в рамках проведения коучинг-сессии может предложить обучающимся самостоятельно выстраивать причинно-следственные связи, тем самым предоставляя творческое пространство для собственного самовыражения.

Преподаватели высоко оценили Веб-квест (80,6%) как результативный способ организации воспитательной работы. Благодаря указанному инструменту, студенты погружаются в иную обстановку, используют свои креативные возможности для достижения цели. Студенты проявляют навыки поиска, анализа, систематизации информации, которая в будущем становится личным творческим продуктом обучающегося.

Также востребованной формой воспитательной деятельности оказалась организация проектных площадок (72%). В процессе коллективной подготовки проектов студенты развивают внутреннюю мотивацию, учатся взаимодействовать с представителями различных общественных групп. В группе устанавливается взаимное доверие и дружественные взаимоотношения.

В отдельную группу были выделены клубы, кружки, беседы (71,6%). Они способствуют созданию студенческо-преподавательской общности. Проведение указанных событий способствует формированию доверительных отношений между участниками.

Организация экскурсий (60,1%) направлена на приобщение студентов к культуре, традициям своего народа. Таким образом, создается благоприятная среда, влияющая на повышение ценностных ориентаций и развитие личностного потенциала.

Также были выделены спортивные мероприятия (59,7%), участие в которых способствует проявлению своих индивидуальных возможностей, взаимодействию с другими субъектами воспитательной деятельности. В результате обеспечивается благоприятный климат для развития своих потенциальных внутренних качеств.

Среди прочих способов организации воспитательной деятельности с целью повышения личностных результатов обучающихся выделялись благотворительные акции, патриотические сборы, дискуссионные вечера.

Выводы. Таким образом, воспитательная работа в системе высшего образования является хоть и сложным, но необходимым компонентом воздействия на личностные результаты обучающихся. Система воспитательной работы охватывает различные направления жизнедеятельности и обеспечивает формирование у современного поколения активной жизненной позиции, навыков взаимодействия, развития системы ценностных ориентиров. В ходе исследования были

выделены такие формы и виды организации воспитательной деятельности как Коучинг-сессии, Веб-квест, проектные площадки, клубы, кружки, беседы, экскурсии, спортивные мероприятия. Все они в своей совокупности способствуют формированию критического и творческого мышления, что является показателем воспитательных результатов.

Литература:

1. Федеральный закон от 31.07.2020 N 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" по вопросам воспитания обучающихся» // "Российская газета", N 174, 07.08.2020.
2. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 N 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» // "Собрание законодательства РФ", 08.06.2015, N 23, ст. 3357.
3. Ганаева, Е.А. Практика организации воспитательной деятельности в профессиональном образовании / Е.А. Ганаева, Е.Г. Матвиевская, О.Г. Тавстуха // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2022. – № 4(236). – С. 13-20. – DOI 10.25198/1814-6457-236-13. – EDN EСXPPL
4. Кувырталова, М.А. Традиции и инновации в практической подготовке будущего педагога как организатора воспитательной среды / М.А. Кувырталова // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2021. – № S2-1(31). – С. 214-218. – EDN ВРСOTX
5. Нор, К.Е. Формы воспитательной работы в образовательной организации высшего образования / К.Е. Нор, В.С. Ивлева // Социально-экономический и гуманитарный журнал. – 2022. – № 2(24). – С. 176-188. – DOI 10.36718/2500-1825-2022-2-176-188. – EDN ZFKJBG
6. Ободова, Ж.И. Интенсификация воспитательной деятельности в цифровой среде / Ж.И. Ободова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2022. – № 1(164). – С. 67-75. – EDN ZNRKEY
7. Перяшкина, А.А. Воспитательная деятельность в профессиональных образовательных организациях / А.А. Перяшкина, Е.В. Барабашкина, Е.В. Лукина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-4. – С. 243-246. – EDN MPJLN
8. Подковко, Е.Н. Успешные практики социального влияния в процессе воспитания в системе высшего образования / Е.Н. Подковко, А.В. Сорокина // Воспитание и социальные выборы: новые контексты – новые решения: Материалы III Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции с международным участием, Сургут, 16-17 апреля 2021 года / Под общей редакцией Н.С. Кожановой. Том Часть 1. – Сургут: Сургутский государственный педагогический университет, 2021. – С. 39-43. – EDN MSMRSW
9. Рослякова, С.В. Подготовка специалистов к воспитательной деятельности / С.В. Рослякова, Т.Г. Пташко, Е.В. Моисеева, Е.М. Харланова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10, № 4(37). – С. 188-192. – DOI 10.26140/anip-2021-1004-0045. – EDN THWRXL
10. Фролова, С.В. Профессиональное воспитание будущего учителя: дискуссия о концептуальных положениях / С.В. Фролова // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 2(35). – DOI 10.26795/2307-1281-2021-9-2-4. – EDN APDJTN

Педагогика

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Игрякова Оксана Викторовна

Филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кубанский государственный университет» в г. Славянске-на-Кубани (г. Славянск-на-Кубани);

кандидат психологических наук, доцент Борцова Мирослава Владимировна

Филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кубанский государственный университет» в г. Славянске-на-Кубани (г. Славянск-на-Кубани)

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ИНИЦИАТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ»

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования инновационной технологии «Образовательное событие» в работе с детьми старшего дошкольного возраста в аспекте развития уровня инициативности. Подчеркивается актуальность и практическая значимость использования образовательных событий в работе с дошкольниками в свете реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Образовательное событие рассматривается как продуктивная педагогическая технология организации и осуществления значимых событий в жизни детского коллектива и каждого ребенка. Детская инициатива рассматривается как важнейший показатель развития детей старшего дошкольного возраста. В статье подробно указаны существенные характеристики технологии «Образовательное событие» в сфере дошкольного образования. Представлено описание особенностей ее реализации на примере одного из разработанных и используемых в практике работы в ДОО образовательных событий. Авторами указаны основные трудности в использовании этой технологии. В статье приведены и проанализированы результаты проведенных диагностических методик выявления уровня инициативности старших дошкольников, представлен качественно-количественный анализ. Авторами экспериментально обоснован комплекс разработанных и апробированных в работе с детьми образовательных событий с точки зрения развития детской инициативы. В основу статьи положен вывод о результативности влияния используемой технологии «Образовательное событие» на уровень инициативности детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольное образование, образовательные технологии в ДОО, образовательное событие, инициативность.

Annotation. The article is devoted to the problem of using the innovative technology «Educational event» in working with older preschool children in the aspect of developing the level of initiative. The relevance and practical significance of the use of educational events in working with preschoolers in the light of the implementation of the federal state educational standard of preschool education is emphasized. An educational event is considered as a productive pedagogical technology for organizing and implementing significant events in the life of a children's collective and each child. Children's initiative is considered as the most important indicator of the development of older preschool children. The article details the essential characteristics of the «Educational Event» technology in the field of preschool education. A description of the features of its implementation is presented on the example of one of the educational events developed and used in the practice of working in the preschool educational institution. The author indicates the main difficulties in using this technology. The article presents and analyzes the results of the diagnostic methods used to identify the level of initiative of older preschoolers, presents a qualitative and quantitative analysis. The author has experimentally substantiated a set of educational events developed and tested in working with children from the point of

view of the development of children's initiative. The article is based on the conclusion about the effectiveness of the influence of the «Educational Event» technology used on the level of initiative of older preschool children.

Key words: preschool education, educational technologies in preschool, educational event, initiative.

Введение. ФГОС дошкольного образования ориентирует участников образовательных отношений, в частности педагогов детских садов, на внедрение современных образовательных технологий, обеспечивающих высокое качество образования, развитие способностей, творческого потенциала, самостоятельности и инициативности детей.

Одной из таких технологий, получивших распространение в последние годы, стала технология «Образовательное событие». Технология «Образовательное событие» основывается на идее, что обучение должно происходить через взаимодействие между участниками образовательного процесса (в игре со множеством связанных между собой сюжетов), а не через передачу готовых знаний и умений. В основе этой технологии лежит идея о том, что каждый ребенок является активным участником образовательного процесса и может самостоятельно находить решения для возникающих проблем [4].

Зарубежные исследователи фокусируют свое внимание на вопросе детской инициативы в ДОО, но не связывают ее с используемыми технологиями. Так, например, в работе Б.Г. Джоровой (Blaga Georgieva Dzhorova) рассматриваются возможности образовательной среды детского сада для стимулирования инициативы, активности и самостоятельности ребенка. Исследование Б.Г. Джоровой проводилось в 35 группах детских садов разных населенных пунктов Болгарии. Полученные результаты свидетельствуют о том, что существует образовательная среда, создающая предпосылки для активного участия ребенка в различной деятельности – игре, обучении, общении, труде, а также для выражения детской самостоятельности и проявления инициативы [8].

В первой части работы Д. Фрей и М. Фрезе (Doris Fay & Michael Frese) на результатах из 11 выборок показано, что личная инициатива значимо связана с «номологической сетью переменных», основанной на: поддержке от окружающей среды; знаниях, навыках и когнитивных способностях; личностных качествах и ориентациях. Во второй части статьи представлен новый анализ, выполненный в рамках лонгитюдного исследования в Восточной Германии и в котором авторами рассматривается влияние на личную инициативу мотивационных параметров (стремления к контролю, самоэффективности и ориентации на изменения) и когнитивных способностей испытуемых [9].

В работе М. Прайс-Митчелл (Marilyn Price-Mitchell) указывается на тот факт, что инициатива помогает детям ориентироваться в жизни («с мужеством и оптимизмом»). Она, по мнению автора, направляет наше внимание к сложной цели и помогает преодолевать препятствия, требуя сочетания внутренней энергии и внешних действий. Три важных элемента деятельности, которые помогают детям проявлять инициативу: выбор деятельности, среда, «которая содержит правила», и продолжительность деятельности. М. Прайс-Митчелл связывает инициативу с эмоциональным интеллектом и говорит о том, что она составляет около 75% успеха в жизни. Дети, которые успешно учатся проявлять инициативу, проводят в два раза больше времени в хобби и спорте, чем дети с низкими показателями. Родители могут помочь детям научиться проявлять инициативу, предлагая им решать свои проблемы и направляя их на путь успеха [10]. Последний тезис связывает идеи автора с рассматриваемой нами технологией.

В свою очередь событийный подход к формированию инициативности детей прослеживается в трудах многих отечественных ученых, таких как А.С. Макаренко, Б.Д. Эльконин, В.И. Слободчиков, Л. Логинова и др.

В отечественной литературе подчеркивается, что образовательное событие — это специально организованный педагогический процесс, направленный на активное участие детей в решении поставленных задач и проблем. Оно предполагает создание условий для проявления ребенком своей активности, самостоятельности, творчества и взаимодействия, т. е. инициативы во взаимодействии с другими детьми и взрослыми [6].

Детская инициативность — это активность ребенка, направленная на изучение окружающего мира, проявление инициативы в различных видах деятельности. Инициативность проявляется в самостоятельном и активном принятии решений и планировании своих действий [3].

Проблема использования рассматриваемой нами технологии в педагогической практике дошкольного образования связана с ее новизной и, как следствие, недостаточным ресурсно-методическим обеспечением и описанным опытом практической реализации. Отсутствие работ о влиянии образовательных событий (как используемой технологии в работе с дошкольниками) на уровень их инициативности определило актуальность настоящего исследования.

Изложение основного материала статьи. Данное исследование было организовано и проведено на базе двух старших групп дошкольников общим количеством 40 детей (экспериментальная и контрольная группы) в МАДОУ д/с к/в №15 (г. Славянск-на-Кубани Краснодарского края).

Для определения исходного уровня развития инициативности детей были использованы две диагностические методики.

Результаты диагностики старших дошкольников по методике А.М. Щетининой [7], представленные в таблице 1, свидетельствуют о незначительном проценте детей с высоким уровнем инициативности. Дети со средним уровнем инициативности выполняют чаще пассивные роли в играх, не выступают инициатором какой-либо деятельности, предпочитают передать инициативу в каком-либо деле более активным воспитанникам, принимают участие в выполнении заданий, но не всегда проявляют лидерские качества. Дошкольники с низким уровнем инициативности в целом стремятся выполнять деятельность, но с отсутствием конкретной цели, эти дети увлечены процессом и не предлагают новых идей; по мере завершения времени или исчерпания материала процесс завершается; заранее конкретная цель у ребенка не формируется; название продукта деятельности появляется после окончания процесса.

Таким образом, у большинства исследуемых дошкольников наблюдается низкий уровень этого важного качества. Итоги первичной диагностики показали, что уровень инициативности у разных групп испытуемых примерно одинаковый.

Таблица 1

Исходный уровень инициативности у дошкольников по А. М. Щетининой

Группа	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	Количество	Процент	Количество	Процент	Количество	Процент
Экспериментальная	11	55	8	40	1	5
Контрольная	10	50	9	45	1	5

Для уточнения полученных результатов в плане индивидуально-личностных особенностей в экспериментальной группе детей использовалась методика Н.А. Коротковой и П.Г. Нежнова (диагностика пяти сфер инициативы) [2], при которой оценка затрагивает интеллектуальную и мотивационную сферы личности ребенка (его умственных способностей к осуществлению каких-либо действий и желания их осуществлять). Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровень инициативности дошкольников по методике Н.А. Коротковой и П.Г. Нежнова

Сферы инициативы	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
Творческая инициатива	5%	70%	25%
Познавательная инициатива – любознательность	5%	65%	30%
Двигательная инициатива	10%	55%	35%
Коммуникативная инициатива	10%	65%	25%
Инициатива как целеполагание и волевое усилие	10%	60%	30%

Результаты проведенной диагностики выявили ряд воспитанников, соответствующих в различных сферах инициативы уровню, характерному в норме для 4-х летнего возраста, и обозначили проблемы у детей экспериментальной группы не по одной, а по нескольким сферам инициативы.

Конструктивным решением в данном случае стало планирование образовательной деятельности в экспериментальной группе детей на основе использования технологии «Образовательное событие» с акцентом на развитие инициативности.

На втором этапе исследования был разработан и реализован комплекс образовательных событий для детей старшей группы детского сада в летний период. Среди них были в том числе такие события, как «Новый дом для Лесовичка», «Удивительная кожа» и «Как живут пчелы?» [1].

Образовательное событие дает возможность сформировать определенные техники работы, которые помогают детям осваивать пространства неизвестного и активизируют их образовательную активность. Это также является способом включения детей в разные формы коммуникации и создания интереса к продуктам деятельности. Благодаря этому дети начинают принимать субъектную позицию по отношению к своим образовательным результатам.

Сущность образовательного события состоит в том, чтобы создать специальные условия для детской деятельности, и тогда полученный опыт, осмысливаемый и осознаваемый, становится средством для достижения новых, более высоких целей.

Основой события является совместная деятельность, которая предполагает следующие аспекты:

- участие педагога в деятельности наравне с детьми;
- добровольное присоединение детей к деятельности;
- свободное общение и передвижение детей во время мероприятия;
- открытый временной конец, позволяющий каждому ребенку работать в своем темпе.

Отличительными особенностями использования технологии «Образовательное событие» с детьми дошкольного возраста являются:

1. в основе лежит сюжет, который разворачивается во времени и включает множество интересных вопросов;
2. вся группа детей активно участвует в деятельности;
3. принцип «здесь и сейчас» подразумевает участие всех детей, при этом за пределы группы выходит лишь небольшая их часть;
4. педагог создает условия, в которых мини-проект будет одним из необходимых элементов мероприятия;
5. результат имеет большое значение для дальнейшего развития события.

Мини-проект, создаваемый в рамках образовательного события, может быть охарактеризован, исходя из классификации М.Б. Солодкого [5], как краткосрочный аудиторный групповой проект, направленный на применение новых знаний на практике.

За кажущейся на первый взгляд «легкой» игровой формой образовательного события скрываются тщательно продуманные и спланированные взрослые занятия, направленные на развитие у ребенка универсальных качеств, необходимых для жизни (коммуникативных и познавательных способностей, саморегуляции), а также на получение более конкретных предметных навыков, которые помогут ему успешно учиться в школе. Без этих навыков ближайшее будущее может оказаться сложным для ребенка.

Каждое образовательное событие включает в себя несколько образовательных ситуаций, которые создаются по инициативе детей или педагога и предполагают решение проблемных задач с помощью наблюдений, экспериментов, исследований и обсуждения. Дети обычно используют различные виды деятельности (игровую, конструктивную, изобразительную, коммуникативную и другие), чтобы достичь цели и задач события.

При выборе темы образовательного события важно учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей, их интересы и наблюдения педагога и родителей. Например, родители одного ребенка заметили, что он проявляет большой интерес к покраске забора, один из родителей и поделился с воспитателем. В результате авторским коллективом совместно с воспитателем Е. С. Тараненко было запланировано, разработано и проведено с дошкольниками образовательное событие «Новый дом для Лесовичка», в основе которого специально созданная легенда о случившемся по вине туристов в лесу пожаре и сгоревшем доме лесного жителя – охранника природы Лесовичка, от которого детям пришло письмо с просьбой помочь построить новый дом.

Таким образом, возникает образовательное событие, при котором у детей:

- есть цель – помочь Лесовичку;
- имеется необходимость узнать новое знание, в связи с тем, что есть запрос на них (функции и элементы дома, их назначение, материалы для строительства, виды домов, строительные профессии, предметы для строительства и ремонта, средства для огнетушения, правила безопасности и прочее);
- есть необходимость в выполнении действий, результатом которого является конкретный конечный продукт (проект) – дом, построенный собственными руками в соответствии с замыслом (в данном случае оформленный домик, выполненный из картонной коробки).

Особая роль в реализации образовательного события принадлежит практической деятельности детей, в том числе коллективной. В ходе образовательных ситуаций дошкольникам предоставляется возможность быть «строителями», выполняя непривычные и желаемые действия настоящими строительными инструментами в соответствии с собственной

инициативой: закрепить скотчем стены и крышу, окрасить краской с помощью валиков и кистей наружные и внутренние стены дома, украсить их росписью и рисунками, изготовить и прикрепить на крыше гнездо для ласточки, придумать и нарисовать знаки пожарной безопасности и т.д.

Одной из особенностей указанной технологии является то, что образовательная ситуация продолжается ровно столько, сколько поддерживается интерес детей к ней. Поэтому основную трудность в реализации образовательного события как технологии мы видим в умении педагога «слышать голос ребенка», исходить из его интересов и необходимости в любой момент «перестроиться» в ходе образовательной ситуации в силу не четко прогнозируемого ее исхода. Важно, чтобы воспитатель не пытался контролировать развитие образовательного события, а помогал детям выдвигать свои идеи, подчеркивая их значимость для достижения общей цели. Игра является формой реализации образовательного события и предполагает, что воспитатель занимает позицию консультанта, помогая детям проявлять свои возможности и способности, а не навязывая свои представления.

Несмотря на некоторые трудности, связанные с внедрением технологии «Образовательное событие», уже наблюдается положительный эффект от ее использования в развитии детей дошкольного возраста. Также педагоги, которые применяют эту технологию в своей работе, проявляют повышенный интерес к такой деятельности.

С целью проверки эффективности использования технологии «Образовательное событие» в аспекте развития детской инициативы был проведен третий (контрольный) этап исследования.

Полученные результаты (таблица 3) анализировались и сравнивались с результатами первого этапа исследования. В ходе анализа выявлялась динамика в развитии инициативности у детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 3

Уровень инициативности у дошкольников по А.М. Щетининой на контрольном этапе исследования

Группа	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	Количество	Процент	Количество	Процент	Количество	Процент
Экспериментальная	7	35	9	45	4	20
Контрольная	9	45	9	45	2	10

Полученные результаты показали, что определенный процент детей экспериментальной группы перешел на новый уровень инициативности. В экспериментальной группе старших дошкольников вырос процент детей с высоким уровнем инициативности (на 15%) и сократилось количество дошкольников с низким уровнем (на 20%). По итогам проделанной работы большая часть дошкольников экспериментальной группы обладает средним или высоким уровнем развития инициативности, что говорит о развивающем эффекте использования описанной технологии в работе с детьми.

Результаты контрольной группы детей изменились незначительно.

Качественный анализ результатов применения технологии «Образовательное событие» позволяет говорить, что технология оказала влияние следующего характера:

- жизнь группы стала более радостной и позитивной;
- дети стали демонстрировать большую активность в игровых ролях, чаще выступать инициаторами деятельности, принимать инициативу в ходе выполнения задач и стремиться к лидерству; благодаря образовательному событию у детей появляется возможность свободно высказываться, принимать решения;
- образовательные события способствовали интеграции разных видов детской деятельности;
- было создано эффективное образовательное пространство, нацеленное на социально-коммуникативное и познавательное развитие детей. Образовательные события помогли систематизировать и обобщить знания детей, привести их к единой картине мира;
- мотивация педагогов и детей к обучению и познанию значительно повысилась;
- взаимодействие участников образовательных отношений изменилось в лучшую сторону.

Выводы. Образовательное событие — это технология организации значимых событий в дошкольном коллективе и для отдельного ребенка. Она позволяет обеспечить достижение целевых ориентиров ФГОС ДО. Событие может быть коротким или длительным, но оно всегда значимо и оставляет след в душе ребенка. Использование технологии «Образовательное событие» в работе со старшими дошкольниками способствует формированию целостного представления об окружающем мире и своем месте в нем.

Использование технологии «Образовательное событие» положительно влияет на детскую инициативу. Результаты исследования подтверждают положительную динамику в старшей дошкольной группе, где высокий и средний уровень инициативы стали преобладать над низким уровнем.

Литература:

1. Игракова, О.В. Технология «Образовательное событие». Интегративный подход к реализации / О.В. Игракова, Г.П. Ходусова // Дошкольное воспитание. – 2022. – № 5. – С. 8-15
2. Короткова, Н.А. Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах / Н.А. Короткова, П.Г. Нежнов. – Москва: Линка-Пресс, 2014. – 49 с.
3. Кричевцова, Е.И. Детская инициативность: сущность и технологии поддержки / Е.И. Кричевцова // Молодой ученый. – 2019. – № 27 (265). – С. 258-260. – URL: <https://moluch.ru/archive/265/61365/> (дата обращения: 17.08.2023)
4. Образовательное событие как инновационная технология работы с детьми 3-7 лет: методическое пособие / [Л. Логинова]; под ред. О.А. Шиян. – Москва: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2020. – 88 с.
5. Солодкий, М.Б. Метод проектов как современная образовательная технология: использование языка Python в проектной деятельности обучающихся / М.Б. Солодкий // Образовательные технологии. – 2023. – № 2. – С. 47-57
6. Управление дошкольным образованием: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Н.А. Виноградовой, Н.В. Микляевой. – Москва: Юрайт, 2019. – 394 с.
7. Щетинина, А.М. Диагностика социального развития ребенка: учебно-методическое пособие / А.М. Щетинина. – Великий Новгород: Новгородский государственный университет, 2000. – 88 с.
8. Dzhorova, B. The preschool child: Initiative, active and independent / B. Dzhorova // 4th International e-Conference on Studies in Humanities and Social Sciences. – Belgrade: Center for Open Access in Science, 2019. – Pp. 215-226

9. Fay, D. The nature of personal initiative: Self-starting orientation and proactivity / D. Fay & M. Frese // Paper presented at the annual conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology. – Dallas, 1998.

10. Price-Mitchell, M. How Kids Learn to Take Initiative and Overcome Challenges / M. Price-Mitchell // Roots of Action. – URL: <https://www.rootsofaction.com/take-initiative-kids> (дата обращения: 15.01.2019)

Педагогика

УДК 316.647.5

аспирант Иргалиева Эльвира Конасовна

Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННОСТЬ КАК БАЗИС ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация. Сегодня одним из необходимых условий успешного функционирования любого образовательного учреждения является создание толерантного образовательного пространства. Только при благоприятном социальном климате внутри образовательного учреждения и системы образования можно говорить об эффективности образовательного процесса, что делает тему исследования весьма актуальной. Студентоцентрированность здесь рассматривается как сотрудничество всех участников образовательной среды, где главной задачей педагога является понимание интересов обучающегося, уметь слушать студента, вести с ним диалог. Целью данной статьи является обобщение опыта современного казахстанского вуза по формированию толерантного образовательного пространства путём вовлечения обучающихся в организацию учебного и воспитательного процессов вуза, студенческое самоуправление. В ходе проделанной работы выявлено, что необходимыми условиями формирования толерантного образовательного пространства в процессе студентоцентрированного обучения является активное участие обучающихся в самостоятельной общественной деятельности студентов (студенческое самоуправление, молодёжные организации, волонтёрские движения и др.), а также наличие каналов обратной связи (телефон доверия, виртуальный и реальные ящики отзывов и предложений, анкетирование и др.). В заключении даны некоторые общие рекомендации по формированию толерантного образовательного пространства вуза и усилению студентоцентрированной направленности.

Ключевые слова: толерантное образовательное пространство, студенческая молодёжь, образовательный процесс, студенческое самоуправление, современный вуз, студентоцентрированное обучение.

Annotation. Today, one of the necessary conditions for the successful functioning of any educational institution is the creation of a tolerant educational space. Only with a favorable social climate within an educational institution and the education system can we talk about the effectiveness of the educational process, which makes the research topic very relevant. Student-centricity is considered here as the cooperation of all participants in the educational environment, where the main task of the teacher is to understand the interests of the student, to be able to listen to the student, to conduct a dialogue with him. The purpose of this article is to summarize the experience of a modern Kazakh university in the formation of a tolerant educational space by involving students in the organization of educational and educational processes of the university, student self-government. In the course of the work done, it was revealed that the necessary conditions for the formation of a tolerant educational space in the process of student-centered learning are the active participation of students in independent social activities of students (student self-government, youth organizations, volunteer movements, etc.), as well as the availability of feedback channels (helpline, virtual and real boxes of feedback and suggestions, questionnaires, etc.). In conclusion, some general recommendations are given on the formation of a tolerant educational space of the university and the strengthening of student-centered orientation.

Key words: tolerant educational space, student youth, educational process, student self-government, modern university, student-centered learning.

Введение. Сегодня высшее учебное заведение, являясь одним из главных институтов воспитания, должен отвечать запросам современного общества в полноценной и гармонично развитой личности, обладающей набором не только профессиональных качеств, но и сформированных ценностных установок. Формирование студента как целостной личности возможно в условиях толерантного образовательного пространства, где обучающийся чувствует свою значимость, участвуя в учебной и воспитательной деятельности вуза, где имеет возможность внести свои предложения и предпочтения по совершенствованию образовательного процесса. Здесь мы акцентируем внимание на студентоцентрированности как базисе формирования толерантного образовательного пространства.

Изложение основного материала статьи. Рассматривая студентоцентрированное обучение как процесс, способствующий развитию образовательных программ с точки зрения потребностей, устремлений и потенциала студентов, как учебный процесс, требующий сотрудничества между преподавателями и обучающимися по актуальным проблемам, возникающим в процессе обучения, обратимся к педагогике сотрудничества, направлению российской педагогики 80-х годов XX века идейным вдохновителем которой стал Симон Львович Соловейчик. Одним из основополагающих принципов педагогики сотрудничества является взаимодействие педагога и обучающегося, доброжелательное и внимательное отношение к их высказываниям, поощрение идей и мыслей, даже плохих или неправильных, содействие активности и сотрудничество в поиске решений. Следовательно, актуализируется студентоцентрированность как базис формирования толерантного образовательного пространства.

Одним из основных принципов студентоцентрированного обучения описанных В.И. Байденко и Н.А. Селзнёвой [1, С. 127], является тесное сотрудничество между студентами, преподавателями и персоналом вуза в достижение общего понимания в отношении актуальных проблем, возникающих в процессе обучения, что делает изучение мнения студентов об эффективности образовательного процесса важным условием формирования толерантного образовательного пространства.

По мнению Л.Г. Пак [2, С. 212] в настоящее время система профессионального образования включает, с одной стороны, толерантное образовательное пространство с позиции приоритетности студентоцентрированности, с другой – саморазвитие личности, результатом которых является согласование обоюдных требований и ожиданий, что свидетельствует о том, что от учитывания мнения всех участников образовательного процесса напрямую зависит его эффективное функционирование.

Толерантное образовательное пространство – это готовность субъектов образовательного процесса к гуманному сотрудничеству, взаимодействию, диалогу, повышению коммуникативной культуры и обоюдной ответственности всех участников образовательного процесса.

Одной из приоритетных задач современного вуза является создание условий для гармоничного и полноценного развития личности студента, а для решения этой задачи необходимо учитывать мнения обучающихся по

совершенствованию образовательного процесса в вузе. Вовлечённость студентов в организацию учебного и воспитательного процессов в университете является действенным средством формирования толерантной образовательной среды.

Так, в Западно-Казахстанском университете им. М. Утемисова с 2005 года организовано толерантное образовательное пространство в рамках студенческого самоуправления, которое включает в себя студенческого ректора, студенческих деканов всех факультетов, студенческих советников, руководителей студенческих клубов и объединений, команду «Жасыл Ел» и студенческого строительного отряда.

«Под системой студенческого самоуправления в вузе понимается целостный механизм, позволяющий студентам участвовать в управлении вузом и своей жизнедеятельностью в нем через коллегиальные взаимодействующие органы самоуправления – на всех уровнях управления вузом, в том числе самоуправления в общежитиях, а также общественных студенческих организациях по интересам» [3, С. 77].

Наряду со студенческим самоуправлением как регулятивом студентоцентрированности и базисом формирования толерантного образовательного пространства в университете действуют молодёжные организации: дебатный клуб «Ақиқат», который нацелен на повышение нравственного и интеллектуального потенциала студенческой молодёжи; «Жас экномист» – вклад в политическую и правовую культуру молодёжи; «Жас Отан» – формирование патриотизма, уважение культурному наследию народов Казахстана; «Жаңғыру жолы» – сохранение межнационального согласия; Волонтерское движение в университете служит развитию пропаганды идей добровольного труда на благо общества; Альянс студентов Казахстана занимается созданием социально-экономических и других условий для всестороннего развития молодежи.

Также в университете используют различные способы обратной связи со студентами, так в каждом учебном корпусе размещены ящики для отзывов и предложений, где студенты могут оставить свои пожелания по совершенствованию учебного процесса в вузе. Каждую неделю на основе полученных данных составляется служебная записка и направляется ответственным лицам на исполнение, после чего ими готовится информация о проделанной работе по каждому пункту. Такой способ обратной связи в рамках студентоцентрированности помогает руководству вуза быть в курсе насущных проблем в университете и вовремя отреагировать на сигнал.

Процессу формирования толерантной образовательной среды путём изучения мнений и оценочных суждений субъектов образования о качестве предоставляемых образовательных услуг в вузе уделяется большое внимание. Показателем проявления толерантного отношения к мнению студентов является выяснение удовлетворённости обучающихся качеством учебного процесса, его организацией и содержанием, применяемыми в нём технологиями обучения и имеющейся образовательной инфраструктурой, поскольку именно учебный процесс является основным процессом в высшем учебном заведении.

Эффективным средством получения информации, характеризующей уровень удовлетворённости студентов организацией учебного процесса, его содержание и динамику, являются эмпирические исследования (в ЗКУ стали ежегодно проводиться с февраля 2006 г.). В университете в 2004 г. создано структурное подразделение «Центр социологических исследований» под руководством канд. филос. наук П.А. Добряева, которым успешно реализуются проекты «Политика, межэтнические отношения и религия в восприятии студентов» (изучение социально-политической идентичности, уровня патриотических настроений в студенческой среде, характеристика восприятия студентами межэтнических отношений и отношения к религии); «Социальное самочувствие студентов» (понимание социального самочувствия студентов как совокупности мнений и оценочных суждений, высказанных респондентами относительно основных условий и обстоятельств той социальной среды, в которой протекает их учёба и соответствующих им морально-психологических ощущений, и чувств); «Мнение студентов об эффективности образовательного процесса» (выяснение мнений и оценочных суждений студентов ЗКУ им. М. Утемисова, характеризующих их восприятие учебного процесса, осуществляемого в университете, их отношение к его основным аспектам и составляющим) и т.д.

По результатам проведенных исследований готовятся аналитические отчёты с практическими рекомендациями и предоставляются руководству вуза, для принятия соответствующих мер усиления студентоцентрированности и формирования толерантной образовательной среды. В каждой анкете по указанным проектам размещены помимо закрытых вопросов открытые, где студенты могут прописать свои предложения и пожелания. Приведём пример оформления ответов на открытые вопросы предложенной студентам по совершенствованию образовательного процесса в ЗКУ, развитию их образовательных программ: большая часть сделанных опрошенными предложений, касались обновления материально-технической базы вуза, организации для обучающихся различных познавательных проектов, усиления практической подготовки студентов, а также развития технологий и методик преподавания (ответы студентов: «Проводить больше мероприятий, мероприятия проводят только между активистами, остальных не задействуют»; «Советоваться со студентами при подготовке плана обучения»; «Помогать рускоговорящим на таком предмете, как казахский язык. Больше для русских групп устраивать конкурсы и подобное, чтобы привлечь студентов к образовательному процессу»; «Больше качественных лекционных и практических занятий с высококвалифицированными специалистами»; «Сделать учебный процесс более интересным и понятным»). Проводить больше мероприятий по формированию толерантного образовательного пространства (лекции, кураторские часы, круглые столы, конференции, просмотр фильмов, видео роликов, форумы на республиканском уровне, проведение психологических ситуативных игр, дебаты); «Относиться к каждому студенту как к отдельно взятой личности, дать возможность права выбора, что является весьма важным при студентоцентрированном обучении».

Мнения и предложения, высказанные студентами, позволяют узнать, что реально думают обучающиеся об организации образовательного процесса в университете, формировании толерантной образовательной среды что их действительно в нём беспокоит. Они позволяют ярче высветить те или иные проблемы этого процесса и тем самым дают возможность более эффективно сосредоточиться на их решении.

Выводы. Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующий вывод: современный вуз для своего успешного функционирования, должен создать необходимые благоприятные условия для всех участников образовательного процесса. Эффективность студентоцентрированной направленности и формирование толерантной образовательной среды во многом зависит от партнерских отношений между студентами, преподавателями и руководством вуза. Одним из необходимых условий формирования толерантного образовательного пространства в процессе студентоцентрированного обучения является наличие каналов обратной связи со студентами.

В связи с этим, считаем возможным, дать некоторые общие рекомендации по формированию толерантного образовательного пространства вуза и усилению студентоцентрированной направленности:

1. Включать представителей руководства университета, сотрудников структурных подразделений, преподавателей, а также обучающихся в процесс формирования толерантной образовательной среды.
2. Повышать активность студентов в организации учебно-воспитательного процесса путём вовлечения в молодёжные организации, волонтерскую деятельность, студенческое самоуправление и т.д.

3. Использовать различные способы обратной связи со студентами (телефон доверия, виртуальный и реальные ящики отзывов и предложений, анкетирование и др.), как эффективное средство формирования толерантного образовательного пространства.

4. Применять практику обсуждения различных аспектов применяемой в университете системы формирования толерантного образовательного пространства, используя для этого разнообразные интерактивные формы работы (учебно-методические семинары, тренинги, «круглые столы» и т.д.). В ходе данных обсуждений следует вырабатывать рекомендации и принимать решения, способствующие реальному повышению уровня толерантных установок в вузе.

Литература:

1. Байденко, В.И. Оптика взгляда на будущее (статья 3) / В.И. Байденко, Н.А. Селезнёва // Высшее образование в России. – 2017. – № 12 (218). – С. 120-132

2. Пак, Л.Г. Основные направления социализации студенческой молодежи в системе образования / Л.Г. Пак // Социально-гуманитарные знания. – 2009. – №6. – С. 209-217

3. Сырцова, Е.Л. Студенческое самоуправление как фактор развития автономности студентов / Е.Л. Сырцова // Современные наукоемкие технологии. – 2007. – № 7. – С. 77-79

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Камышева Елена Юрьевна

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

ПРОФИЛЬНО-ИНТЕГРИРОВАННЫЙ КЕЙС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена дидактическим возможностям использования профильно-интегрированного кейса при обучении иностранному языку в современных условиях цифровой трансформации образовательной среды вуза. Определена сущность понятия «профильно-интегрированный кейс». Выделены основные структурные компоненты профильно-интегрированного кейса как одного из эффективных методов актуализации междисциплинарности в формировании универсальных и общепрофессиональных компетенций при обучении иностранному языку в цифровой образовательной среде. Описаны основные дидактические принципы актуализации данного педагогического феномена в процессе обучения иностранному языку в цифровой среде. Представлен алгоритм реализации дидактического потенциала профильно-интегрированного кейса. Данный алгоритм включает организационный, деятельностный и результативный этапы. В рамках описания этапов отмечается значимость ключевых функций участников образовательных отношений. Выделены конструктивная, гносеологическая, коммуникативная и воспитательная функции. В заключении, установлено, что дидактический потенциал профильно-интегрированного кейса как метода обучения является эффективным для формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций обучающихся в междисциплинарной образовательной среде вуза. Использование профильно-интегрированного кейса в цифровой образовательной среде позволяет объединять социокультурную и профессиональную направленность обучения иностранному языку, развивая личностный, интеллектуальный и творческий потенциал обучающихся.

Ключевые слова: междисциплинарность, кейс-метод, профильно-интегрированный кейс, цифровой образовательный ресурс.

Annotation. The article discusses the didactic possibilities of using a subject-integrated case for foreign language teaching in the context of digital transformation of the learning and teaching environment at the university. The essence of the concept "subject-integrated case" has been specified based on the analysis of different features of the case-study method. The main structural components of the subject-integrated case as one of the effective technology of using the interdisciplinary approach to molding the universal and professional skills in foreign language teaching have been highlighted. The main didactic principles of using this pedagogical technology in digital learning and teaching environment have been distinguished and described. Moreover, the algorithm how to implement the didactic potential of the subject-integrated case technology has been given. The algorithm includes the following stages: the organization, activity and result-oriented stages. In the scope of the description of the stages, great emphasis is placed on the key functions of the actors in educational interaction. The structural, cognitive, communicative and educational functions have been pointed out. In conclusion, it has been found out that the didactic potential of the subject-integrated case is effective foreign language learning and teaching technology to develop the universal and professional skills of students in the interdisciplinary digital educational environment at the university. The practice of implementing the subject-integrated case in digital learning and teaching environment creates the opportunity to combine the socio-cultural and profession-oriented foreign language teaching, and to develop the personal, intellectual and creative capabilities of the students.

Key words: interdisciplinary approach, case method, subject-integrated case, digital learning resource.

Введение. Современные реалии успешного трудоустройства будущих выпускников вузов определяются степенью сформированности универсальных и общепрофессиональных компетенций, которые позволяют им отвечать условиям цифрового, быстро меняющегося мира. Данная тенденция обусловлена внедрением инновационных технологий в различные сферы профессиональной деятельности.

В связи с этим интерес к междисциплинарности достаточно высок, однако, остается нерешенной проблема, связанная с обеспечением основы эффективной реализации междисциплинарности в условиях цифровой трансформации образовательного процесса.

Цифровая трансформация образовательного процесса представляет собой комплексное преобразование его основных структурных компонентов (мотивационно-целевого, содержательно-процессуального, результативно-оценочного), реализуемых посредством цифровых технологических инструментов работы с информацией, современного образовательного контента, представленного в цифровом формате на разных онлайн платформах.

Цифровая трансформация образовательного процесса привела к необходимости интеграции в процессе формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций базовых цифровых компетенций. К базовым цифровым компетенциям относят:

- информационную грамотность и работу с данными как способность анализировать, интерпретировать, оценивать контент в цифровой среде;
- способность взаимодействовать при помощи цифровых технологий;

- умения и навыки создавать и редактировать цифровой контент; решать технические проблемы;
- умение защищать персональные данные и обеспечивать безопасность цифрового контента и технических устройств [3, С. 31].

Данный процесс позволяет преодолеть узконаправленный традиционный дисциплинарный подход к процессу обучения и реализовать имеющийся дидактический арсенал передачи междисциплинарных знаний на совершенно новом уровне.

Изложение основного материала статьи. В качестве одного из востребованных методов обучения иностранному языку, который позволяет актуализировать междисциплинарный характер знаний в процессе формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций в новых условиях цифровой среды является профильно-интегрированный кейс. Применение профильно-интегрированного кейса в современной парадигме образовательного процесса, на наш взгляд, способствует достижению образовательных целей. Одной из таких целей является формирование креативной личности, обладающей гибкими умениями адаптироваться к условиям быстро изменяющегося мира, способной эффективно осуществлять профессиональную деятельность в рамках полученного направления подготовки.

Успешное достижение данной цели невозможно без сформированности комплекса универсальных и общепрофессиональных компетенций междисциплинарного характера в области коммуникации, межкультурного взаимодействия, системного мышления, информационно-аналитической деятельности, командной работы в рамках разработки и реализации профессионально-ориентированных проектов на основе применения инструментов цифровых технологий.

В основе профильно-интегрированного кейса как педагогического конструкта лежит понятие метод кейсов (от англ. case – случай, ситуация, казус, study – изучение, исследование), который известен в педагогической теории и практике под такими названиями как метод анализа инцидентов, метод анализа ситуаций профессионально-деловой тематики, метод решения или анализа задач ситуационного характера. Данный метод является инструментом, позволяющим применять междисциплинарные знания при практическом решении задач или ситуаций в рамках любой профессиональной сферы. Кейс-метод представляет собой «педагогическую технологию проблемно-ситуационного типа, которая предполагает использование в процессе обучения реальных или близких к ним ситуаций экономического, производственного, управленческого характера с дальнейшим анализом и принятием обоснованных решений. Психолого-педагогическая сущность метода заключается в определении и решении важных реальных проблем в ситуациях неопределенности, не имеющих однозначного правильного решения» [4, С. 94].

Накопленный педагогический опыт позволяет классифицировать кейсы по различным признакам.

По целевому назначению выделяют практические, обучающие и научно-исследовательские кейсы [2].

Практические кейсы представляют собой реальные жизненные ситуации. Основная цель такого типа кейса – закрепление знаний, умений и навыков принятия решений в конкретно обозначенной ситуации посредством детального описания предложенных обстоятельств.

Обучающие кейсы описывают типичные ситуации реальной жизни и профессиональной деятельности. Предлагаемый сюжет может быть не реальным, а вымышленным, но при этом соответствовать жизненным реалиям.

Научно-исследовательские кейсы ориентированы на проведение исследовательской деятельности. При этом представленная модель направлена на получение новых знаний о вариантах её развития и наиболее грамотного поведения в ней.

По содержательному наполнению интерес представляет классификация кейсов, представленная по объему и уровню сложности информации. В рамках данной классификации выделяют следующие виды кейсов [5, С. 271]:

- первооткрывательский (от англ. «ground breaking case») кейс нацелен на получение новых знаний, умений и навыков;
- структурированный (от англ. «highly structured») кейс отличается незначительным объемом информации, которая требует от обучающихся оптимального применения социокультурных и общепрофессиональных знаний, умений и навыков;
- большой неструктурированный (от англ. «long unstructured») кейс содержит детальное описание проблемы или ситуации, решение которой ориентировано на активизацию аналитических, оценочных умений и навыков обучающихся.

Теоретический анализ сущности ключевых определений, содержательных характеристик разных типов кейсов, позволил нам определить сущность профильно-интегрированного кейса в рамках нашей работы.

Профильно-интегрированный кейс – это активный метод обучения, включающий детальный анализ представленной конкретной практической ситуации из определенной сферы профессиональной деятельности, выработку, принятие решений, их обоснование и представление с применением цифровых ресурсов.

В образовательной практике обучения иностранному языку в цифровой среде особой популярностью пользуются структурированные практические и обучающие профильно-интегрированные кейсы.

Исходя из общей логики теоретического анализа сущности понятия профильно-интегрированного кейса, следует выделить его основные структурные компоненты: аксиологический, когнитивный, деятельностный, рефлексивный.

Рассмотрим содержательную характеристику данных компонентов.

Аксиологический компонент связан с ценностями и мотивами, наполняющими деятельность обучающегося определенным ценностным смыслом. Данный компонент нацелен на оценку ситуации, ее структурных компонентов, условий и последствий, что актуализирует способность понимать и осознавать значимость работы с кейсом для личностного и профессионального роста обучающегося.

Когнитивный компонент включает описание реальной ситуации, интегрирующей комплекс теоретических и практических знаний, умений навыков из разных областей. Это может быть занимательная история конкретной профессиональной деятельности, реальная ситуация, содержащая актуальную проблему, головоломку, требующую решения. Содержательная основа данного компонента обеспечивает формирование комплекса универсальных и общепрофессиональных компетенций для будущей профессиональной самореализации обучающегося.

Деятельностный компонент предусматривает активную вовлеченность обучающихся в различные виды когнитивной творческой деятельности как индивидуальной, так и коллективной. Основой реализации данного компонента является целенаправленная управляемая познавательная деятельность по созданию целостной картины изучаемого явления. Ключевыми процедурами реализации компонента являются определение проблемы, сбор информации, установление причинно-следственных связей, обобщение информации, генерация идей по выработке путей решения ситуационной проблемы, творческое воплощение возможных вариантов решения проблемы.

Рефлексивный компонент отражает способность обучающегося осмысливать, анализировать, свои чувства, эмоции, знания, умения, навыки, связанные с принятием решения по кейсовому проблеме или ситуации, давать критическую оценку действий других субъектов совместной деятельности. Кроме того, рефлексивный компонент включает интеллектуальные действия по переосмыслению предметной сути рассматриваемой проблемы.

Наличие данного структурного компонента в конструкте профильно-интегрированного кейса положительно влияет на атмосферу общения в процессе взаимодействия участников, тем самым на эффективность достижения конечного результата

работы над кейсом, поскольку обоснованный самоанализ деятельности является инструментом осознания ошибок и их устранения.

Формирование структурных компонентов профильно-интегрированного кейса при обучении иностранному языку возможно при соблюдении ключевых дидактических принципов.

Принцип последовательности обучения призван обеспечить логичное и рациональное освоение знаний, умений и навыков. Дидактический материал кейса должен быть четко структурирован и предлагаться для изучения в соответствии с поставленными целями и задачами занятия, в строго определенном порядке, при котором структурные элементы дидактической единицы должны представлять логически завершенное единство.

Принцип практической направленности позволяет использовать фундаментальную базу знаний для решения практических проблем. Предлагаемая в кейсе профессионально-ориентированная ситуация не должна быть оторвана от реальности.

Принцип сознательной активности требует от педагога четкого понимания цели и задач реализации профильно-интегрированного кейса, методически грамотного применения дидактического и цифрового инструментария (средств, форм, методов, приемов обучения, цифровых сервисов, платформ, ресурсов). Компетентная организация педагогического взаимодействия способствует созданию атмосферы заинтересованности, вовлеченности и активности обучающегося в самостоятельном поиске и освоении новых знаний, умений и навыков, способности их применять при определении путей решения кейса.

Принцип интерактивности является основой реализации профильно-интегрированного кейса в условиях цифровой образовательной среды. Интерактивность предусматривает не только обмен информацией между участниками образовательного процесса, но и их активное взаимодействие в процессе решения проблемы кейса как в on-line так и в off-line формате.

Принцип индивидуализации обеспечивает учет личностных особенностей обучающегося, позволяет максимально активизировать интеллектуальный, творческий потенциал обучающегося, тем самым создавая эмоционально-непринужденную атмосферу обучения.

Дидактические принципы работы определяют алгоритм реализации вышеуказанных компонентов профильно-интегрированного кейса в процессе обучения иностранному языку, который включает организационный, деятельностный и результативный этапы.

Организационный этап ориентирован на предварительное ознакомление с материалами профильно-интегрированного кейса в индивидуальном режиме работы.

Основными процедурами данного этапа является:

- изучение исходной информации о ситуации, ее ключевых проблемах, заявленных в профильно-интегрированном кейсе. Информация может быть предложена в аудио, видео, текстовом, графическом, схематическом, иллюстративном форматах;

- обсуждение ключевых моментов представленной ситуации в аудиторном режиме под чутким руководством преподавателя. В качестве фасилитатора данного процесса выступает преподаватель, который путем наводящих вопросов определяет степень понимания обучающимися проблемы;

- работа с информационными цифровыми источниками и базами данных, поиск необходимой для решения проблемы информации, оценка ее адекватности для дальнейшего применения;

- выработка способов решения проблемы посредством изучения дополнительных цифровых образовательных источников по заявленной проблематике кейса;

- тренировка языкового профильно-ориентированного лексического материала, а также сложных грамматических конструкций для описания, выработки решения и представления конечного результата. Для этой цели рекомендуется использовать онлайн-тренажеры, такие как Quizlet.com, App.wizer.me и др. Данные цифровые образовательные ресурсы позволяют тренировать и закреплять дидактические единицы в индивидуальном формате работы удобным для каждого обучающегося.

Деятельностный этап связан с групповой работой студентов по поиску, выработке и обсуждению наиболее креативных вариантов решения проблемы профильно-интегрированного кейса. К основным процедурам данного этапа относятся анализ, систематизация, обобщение изученных имеющихся фактов, а также дополнительной информации для определения рамок представления конечного продукта. Как известно, профильно-интегрированная кейсовая ситуация или проблема не предполагает выработку единого решения. Поэтому, каждый участник, опираясь на свои общекультурные и общепрофессиональные компетенции, предлагает лично-значимые креативные варианты решения проблемы. В качестве одного из основных приемов работы на данном этапе рекомендуется использовать прием мозгового штурма. Предлагаемые в процессе обсуждения варианты решения проблемы профильно-интегрированного кейса можно фиксировать посредством цифровых инструментов создания интеллектуальных карт, таких как Mindmeister.com, Creately.com, Miro.com и др. Как правило, студенты работают с подобного рода цифровыми ресурсами с большим интересом и энтузиазмом. Значимыми преимуществами данного цифрового образовательного ресурса являются, прежде всего, визуальное фиксирование сущности и содержания обсуждаемых концептов, по необходимости внесение дополнений, изменений в их содержание, а также их логическое структурирование. Групповой режим обсуждения проблемы не оставляет равнодушными ни одного участника, так как каждый, представляя свое видение проблемы, стремится внести вклад в выработку общего решения, что в свою очередь обязывает каждого из участников продемонстрировать свою безупречную подготовку к процедуре обсуждения.

Результативный этап включает подведение итогов групповой работы обучающихся на занятии, демонстрацию результатов профильно-интегрированного кейса в наглядном виде. Одним из распространенных форматов презентаций результатов интеллектуальной творческой деятельности является Power Point. Технологической процедурой реализации данного этапа является дискуссия как дидактический прием, позволяющий обучающимся трансформировать полученные знания, умения, навыки в готовый творческий продукт, критически переосмысливать альтернативные пути решения проблемы. В процессуальной части дискуссионной деятельности для преподавателя важно контролировать рабочую атмосферу, выполнять роли модератора, координатора, оппонента, а также критика. В заключительной части данного этапа предложенные проекты решения профильно-интегрированного кейса должны быть оценены как преподавателем, так и самими участниками. При выставлении итоговой оценки за представленный результат решения кейса необходимо указать на допущенные лингвистические ошибки, отметить нестандартные варианты решения проблемы. Для обучающегося важным является осмысление результатов его интеллектуальной деятельности, его прогресса в языковом и профессиональном продвижении.

Организуя и осуществляя деятельность по реализации вышеуказанных этапов использования профильно-интегрированного кейса в процессе обучения иностранному языку в цифровой образовательной среде, преподаватель

выполняет следующие основные функции: конструкционную, гносеологическую, коммуникативную, воспитательную [1, С. 5]. Конструкционная функция включает определение тематики и построение содержания профильно-интегрированного кейса, выбор педагогического инструментария и цифровых образовательных ресурсов для проведения занятия с использованием профильно-интегрированного кейса. Гносеологическая функция предполагает получение и накопление обучающимися знаний как по дисциплине «Иностранный язык» так и по профильным предметам. Коммуникативная функция связана с установлением педагогически целесообразных отношений между участниками образовательного процесса. Воспитательная функция направлена на формирование личностного потенциала будущего специалиста, его успешную общекультурную и профессиональную социализацию.

Опыт практической реализации профильно-интегрированного кейса в цифровой образовательной среде показал, что данный метод позволяет развить следующие умения и навыки в рамках универсальных и общепрофессиональных компетенций междисциплинарного характера:

- исследовательские (осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач);

- практические (способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их достижения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся образовательных цифровых ресурсов, реализовывать полученные теоретические знания и умения на практике, определять оптимальную траекторию развития и совершенствования личностного и интеллектуального потенциала);

- коммуникативные (осуществление деловой коммуникации на иностранном языке: (умение слушать, уважительно относиться к мнению других, вести дискуссию, убеждать окружающих, защищать собственную точку зрения, приводить аргументы), контролировать эмоциональное состояние в случае возникновения конфликтной ситуации и т.д.);

- творческие (способность выходить за рамки стандартного мышления, генерировать новые идеи, на их основе конструировать новые знания и опыт познавательной деятельности);

- цифровые (умение пользоваться современными цифровыми инструментами для создания и презентации цифрового контента продуктов профессиональной тематики (эссе, обзоры, проекты, Power Point презентации, статьи и т.д.);

- социальные (способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде, воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах).

Выводы. Таким образом, работа с профильно-интегрированным кейсом в цифровом междисциплинарном формате обучения позволяет:

- создавать ситуацию успеха, стимулирующую устойчивую позитивную мотивацию познавательной активности;

- формировать интерес и положительное эмоционально-ценностное отношение к изучению блоков общепрофессиональных дисциплин на интегрированной основе;

- способствовать развитию тесного сотрудничества преподавателей иностранного языка с преподавателями профильных предметов, тем самым обеспечивая реализацию междисциплинарной интегративной среды в образовательном процессе.

Использование профильно-интегрированного кейса при обучении иностранному языку в цифровой образовательной среде имеет ценностное значение для будущей профессии обучающегося. Взаимодействие обучающихся в едином проблемном поле при решении профильно-интегрированного кейса имитирует механизм принятия решений в реальной профессиональной деятельности.

В заключении следует отметить, что дидактический потенциал профильно-интегрированного кейса можно использовать для создания междисциплинарной образовательной цифровой среды, поскольку он позволяют объединять социокультурную и профессиональную направленность обучения иностранному языку, развивать и совершенствовать личностный, интеллектуальный и творческий потенциал обучающихся, применять инновационные технологии при обучении иностранному языку. Интерес к данному педагогическому феномену будет, несомненно, продолжать расти в рамках изучения и реализации современных тенденций развития парадигмы высшего образования.

Литература:

1. Абдурахманова, П.Д. Интеграция кейс-метода в процесс формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыкового вуза / П.Д. Абдурахманова, Т.М. Оздеаджиева, Э.З. Гасайнаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75 (1). – С. 4-6

2. Багирова, И.Х. Кейс-стади как интерактивный метод в образовании студентов экономистов в процессе изучения дисциплины «Управление персоналом» / И.Х. Багирова, Б.С. Бурыхин // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – № 3. – С. 118-129

3. Зеер, Э.Ф. Готовность преподавателей вуза к онлайн-образованию: цифровая компетентность, опыт исследования / Э.Ф. Зеер, Н.В. Ломовцева, В.С. Третьякова // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 26-39

4. Махотин, Д.А. Метод анализа конкретных ситуаций (кейсов) как педагогическая технология / Д.А. Махотин // Вестник РМАТ. – 2014. – № 1 (10). – С. 94-98

5. Османов, М.М. Классификация кейс методов, используемых в высшем образовании / М.М. Османов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70 (4). – С. 270-273

УДК 78:373.3(045)

доктор педагогических наук, профессор Карпушина Лариса Павловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

кандидат исторических наук, доцент Козлова Тамара Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

магистрант Заварыкина Альбина Рифятовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье отмечается важность приобщения обучающихся к народному искусству. Этот процесс будет способствовать воспитанию любви к Родине, к своему народу, уважения к традициям, истории, культуре разных этносов, укреплению межэтнических и межкультурных отношений. В работе рассматривается поликультурная образовательная среда, обеспечивающая формирование у обучающихся готовности к межэтническому и межкультурному взаимодействию и сотрудничеству. В результате проведенного исследования было выявлено, что поликультурная образовательная среда обеспечивает формирование музыкальных знаний, приобретаемых на основе изучения народного музыкального искусства (о роли народного музыкального искусства в жизни родного края, России, в жизни людей, об особенностях музыкального языка разных народов; о жанрах песенного фольклора своего народа, русского народа и других народов России, о народных инструментах и др.). Состав музыкальных инструментов каждого этноса, проживающего в России, очень разнообразен. Их особенности определяются своеобразием фольклорной традиции и бытования фольклора. В современном инструментоведении признается одна из классификационных систем, в которой инструменты градируются по двум признакам: источник звука и способ его извлечения. В связи с этим особо важно представить классификацию народных музыкальных инструментов и их характеристику, для более полного знакомства педагогической общественности. В статье характеризуются музыкальные инструменты русского, мордовского, татарского народов. В ходе исследования были использованы диалектический, сравнительно-сопоставительный, логический подходы, а также, теоретический анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы.

Ключевые слова: музыкальные знания, народное искусство, народные музыкальные инструменты, среда, поликультурная образовательная среда.

Annotation. The article notes the importance of familiarizing students with folk art, especially folk musical art. This process will contribute to fostering love for the Motherland, for one's people, respect for the traditions, history, culture of different ethnic groups, strengthening interethnic and intercultural relations. The paper considers a multicultural educational environment that ensures the formation of students' readiness for interethnic and intercultural interaction and cooperation. As a result of the study, it was revealed that a multicultural educational environment provides the formation of musical knowledge acquired on the basis of the study of folk musical art (about the role of folk musical art in the life of the native land, Russia, in the lives of people, about the features of the musical language of different peoples; about the genres of song folklore of their people, the Russian people and other peoples of Russia, about folk instruments, etc.). The composition of musical instruments of each ethnic group living in Russia is very diverse. Their features are determined by the originality of the folklore tradition and the existence of folklore. In modern instrumentation, one of the classification systems is recognized, in which instruments are graded according to two criteria: the source of the sound and the way it is extracted. In this regard, it is especially important to present the classification of folk musical instruments and their characteristics, for a more complete acquaintance of the pedagogical community. The article characterizes the musical instruments of the Russian, Mordovian, Tatar peoples. In the course of the study, dialectical, comparative, logical approaches were used, as well as a theoretical analysis of psychological, pedagogical, scientific and methodological literature.

Key words: musical knowledge, folk art, folk musical instruments, environment, multicultural educational environment.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева» и «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева») по теме: «Формирование музыкальной культуры обучающихся в поликультурной образовательной среде»

Введение. В настоящее время большое значение уделяется изучению народного искусства, которое, обогащая обучающихся знаниями о своеобразии декоративно-прикладного искусства, устно-поэтического творчества, музыкального фольклора, способствует укреплению межэтнических и межкультурных отношений, воспитанию у обучающихся любви к Родине, к своему народу, уважение к традициям, истории, культуре разных этносов [4]. Школьники должны приобретать этнический, социальный и культурный опыт, основанный на постижении народного искусства [13].

Не менее актуально и приобщение школьников к народному музыкальному искусству – исполнение песен разных народов, причем на языке того этноса, кому принадлежит песня, знакомство с народными музыкальными инструментами, слушание инструментальных наигрышей и др. [7].

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования третьего поколения, утвержденным приказом Министерства просвещения РФ, отмечается важность воспитания у обучающихся интереса к «познанию родного языка, истории, культуры Российской Федерации, своего края, народов России», уважение к «традициям разных народов, проживающих в родной стране» [10]. В качестве задач эстетического воспитания необходимо формировать восприимчивость к «традициям и творчеству своего и других народов», понимание роли этнических культурных традиций и народного творчества» [10]. В связи с вышеизложенным стоит отметить важность формирования музыкальных знаний в процессе изучения музыкальных инструментов разных народов России [5].

Изложение основного материала статьи. Образовательная среда – это психолого-педагогическая реальность, сочетание уже сложившихся исторических влияний и намеренно созданных педагогических условий и обстоятельств, направленных на формирование и развитие личности ученика [2]. Поликультурную образовательную среду можно рассматривать как «часть образовательной среды учебного заведения, представляющую собой совокупность условий, влияющих на формирование личности, готовой к эффективному межкультурному взаимодействию, сохраняющей свою

этническую идентичность, стремящейся к пониманию и уважению других культур и общностей, умеющей жить в мире и согласии с представителями иных национальностей» [11.]. Поликультурная образовательная среда включает в себя художественно-образовательную среду, обеспечивающую формирование в том числе, и музыкальных знаний о музыкальных инструментах разных народов.

Э.Б. Абдуллин выделял в своих работах включал в содержание музыкального образования музыкальные знания, включающие в себя знания самой музыки и знания о музыке (музыкально-исторические и музыкально-теоретические), приобретаемые обучающимися в процессе музыкального образования [1]. Музыкальные знания, приобретаемые обучающимися в контексте изучения народного музыкального искусства, включают в себя знания: о роли народного музыкального искусства и музыки композиторов в жизни родного края, России, в жизни людей; о значимости народного музыкального искусства как способа выражения духовности и творческого начала народа, отражения в нем этнических и общечеловеческих ценностей; знания о своеобразии музыки народов, населяющих Россию, мир, об особенностях музыкального языка разных народов; о взаимосвязи русского музыкального искусства и музыки других народов; о жанрах песенного фольклора своего народа, русского народа и других народов России; народных песен, танцевальных движений, народных инструментов, исполнителей народной музыки своего народа, региона, русского народа и народов России; о творческом претворении принципов народного музыкального мышления в профессиональном музыкальном искусстве [8].

Народные музыкальные инструменты составляют значительную часть этнической музыкальной культуры, поэтому важно приобщать обучающихся, проживающих в поликультурном регионе, с народными музыкальными инструментами этносов, проживающих в нем. Состав музыкальных инструментов каждого этноса, проживающего в России, очень разнообразен. Их особенности определяются своеобразием фольклорной традиции и бытования фольклора. Однако существуют инструменты, которые возникли как результат деятельности профессионалов-инструменталистов: баян, домра, балалайка, гитара, аккордеон и другие, которые можно отнести к народным инструментам. В современном инструментоведении признается одна из классификационных систем, в которой инструменты градируются по двум признакам: источник звука и способ его извлечения.

В Республике Мордовия в рамках программы «Музыкальное искусство Мордовии в общеобразовательных школах» (1-8 классы) (автор Л.П. Карпушина) предполагается изучение музыкальных инструментов русского, мордовского, татарского народов [9]. В связи с этим особо важно представить классификацию народных музыкальных инструментов и их характеристику, для более полного знакомства педагогической общественности.

У русского народа были известны довольно разнообразные музыкальные инструменты, которые подразделялись на следующие группы:

I. Самозвучащие (идиофоны).

- а) Ударные (трещетки, ложки, колокола, бубенцы и др.).
- б) Щипковые (варганы).
- в) Фрикционные, когда звук извлекается трением (стиральная доска и др.).
- г) Язычковые (береста, гармоники разных систем и др.).
- д) Губовиднощелевые – различные виды свистулек.

II. Духовые (аэрофоны):

- а) Свистковые (кугиклы, дудки, парные флейты).
- б) Язычковые (жалейки, сурна, волынка, берестяной рог).
- в) Мундштучные (различные трубы, рога).

III. Струнные (хордофоны):

- а) Щипковые (гусли, балалайка, домра и др.).
- б) Фрикционные, когда звук возникает от трения (смычковые (гудок, скрипка), колесные (лира, донской гудок)).
- в) Ударные (цимбалы).

IV. Мембранные (мембранофоны).

- а) Ударные (бубен, барабан).
 - б) Фрикционные (особый прием игры на бубне) [6, С. 259-260].
- Мордовские народные инструменты подразделялись на следующие группы:

I. Идиофоны:

1.1. Ударяемые:

- а) Шавома (м), чавома (э).
- б) Предметы домашней утвари.
- в) Куцюфт (м), пенчт (э) – ложки.
- г) Пеелем (м), пелюма (э) – коса.
- д) Кальхциямат (м), кальцаемат (э).

1.2. Потряхиваемые:

- а) Пайгонят (м), баягинеть (э) – колокольчики.
- б) Шавома (м), чавома (э) второго вида.

1.3. Скребковые:

- а) Кальдердема (м) – трещотка.

1.4. Варганы.

1.5. Фрикционные:

- а) Двухручная пила.

II. Мембранофоны:

2.1. Свободные мирлитоны:

- а) Сюръхцем (м), срафтома пелькс (э) – гребенка.
- б) Лопа (м, э) – лист дерева.

III. Хордофоны:

3.1. Дошчатые цитры:

- а) Тип гуслей.

3.2. Составные:

- а) Гарьзе, стрепка (м), кайга (э) – скрипка.

IV. Аэрофоны:

4.1. Аэрофоны с прерывателем:

- а) Шпулька (м), (э) – катушка для ниток.
- б) Акацань видьмекс (э) – стручок акации.

4.2. Продольные флейты:

- а) Сендиень морама (м), сандеень морама (э) – флейта из тростника.
- б) Пяшенъ морама (м), пекшенъ морама (э) – флейта из липы.
- в) Гуень почконъ морама (э) – флейта.
- г) Вяшкама (м), вешкема (э) – флейта.

4.3. Флейты с внутренней щелью:

- а) Кевонъ тутушка (м), кевень дудушка (э) – свистулька.

4.4 Шалмеи:

- а) Нюди (м), нудей (э) – нюди.
- б) Фам, уфам (м), пувама (э) – пузырь, волынка.

4.5 Натуральные трубы:

- а) Дорама (м), торама (э) [3, С. 150-153].

У татарского народа существуют довольно разнообразные музыкальные инструменты, которые подразделялись на следующие группы.

I. Духовые инструменты:

1. **Флейтовые.** Көпшә курай. Название получено от зонтичного растения с полым стеблем (көпшә кура). Позднее курай изготавливались из дерева, жести, меди, алюминия. По форме – конусные и цилиндрические, игровых отверстий два или шесть, реже четыре или пять. Диапазон курая при передувании достигает двух октав. Тембр – светлый, в нижнем регистре – холодноватый, а в высоком – прозрачный. Курай использовался как сольный инструмент, иногда в качестве сопровождения пляски. Кураистам нравилось исполнять мелодии жанра озын көй (протяжная песня), потому что при этом их исполнительское мастерство проявлялось в полной мере.

Таш сыбызгы (каменная свистулька) – «керамическая пустотелая свистулька в виде птицы или животного, снабженная свистковым приспособлением и двумя (тремя) отверстиями, позволяющими исполнять несложные наигрыши в объеме квинты» [12, С. 160].

Тал сыбызгы (ивовая свистулька) – закрытая продольная флейта из цельной ивовой коры со свистковым устройством в виде деревянного поршня у основания, без отверстий [12, С. 161].

2. **Язычковые.** Камыл сыбызгы (свисток из соломы) – соломенная трубка из ржи или пшеницы с цилиндрическим каналом с одинарным язычком. Тембр инструмента мягкий и жужжащий. Динамические возможности ограничены.

Сурнай (дуда) – камышовая трубка с надрезным язычком и игровыми отверстиями, которых пять или шесть.

Сурнай – сур (дуда, рог), най (тростник). Звук резкий, похожий на кларнет. У инструментов с пятью отверстиями звукоряд ангемитонный, а с жезью – диатонический. Инструмент пастушеский, но иногда на нем играли плясовые и песенные мелодии.

Мөгез (рог) изготавливался из ствола борщевика, на нижний конец которого надевался раструб из коровьего рога. Пищик с одинарным язычком изготавливался из гусяного пера. Количество игровых отверстий не более трех. Звук сильный и резкий. Тембр гнусовато-жужжащий [12, С. 161]. Инструмент преимущественно пастушеский.

Кубыз (губная арфа) – древний инструмент, который ученые относят к каменному веку. Древние инструменты были пластинчатые с прорезанным язычком, изготавливаемые из дерева, кости. Позднее стали использоваться дугообразные из металла с припаянным язычком. Во время игры инструмент прикладывали ко рту, приводя язычок пальцами в колебательное движение (бурдон) и исполняя мелодию голосом.

Гармун (гармонь). Принцип звукоизвлечения гармоник (звучание свободно колеблющегося язычка с помощью «вдувания»). По такому принципу были изготовлены инструменты: органовиолы, элодиконы, аэрофоны. Антон Хеккел изобрел в 1818 году инструмент – фисгармонию, Фридрих Бушман – губную и ручную гармонику. В России у ручной гармоники был расширен мелодический звукоряд, увеличено число аккомпанирующих аккордов, улучшено качество звучания [12, С. 61].

Этот инструмент был популярен у народов Поволжья, Приуралья, особенно у татар-мусульман. К концу XIX века гармоника пользовалась спросом в татарской деревне, особенно саратовская и вятская. Особенностью саратовской гармоники являются два колокольчика, расположенные на левой части корпуса. На гармонике любили исполнять танцевальные наигрыши, а также песни позднетрадиционных жанров (авыл көйләрэ – деревенские напевы, салмак – умеренные напевы, кыска көйләр – короткая песня) [12, С. 162-163].

II. Струнные инструменты:

1. Щипковые. Думбра (домра).

Гөслә (гусли) – распространен у народов Волго-Камья (кроме татар-мусульман), у крещеных татар, на котором играли только женщины. По форме близки к русским гуслим (шлемовидным).

2. **Смычковые.** Кыл кубыз. Смычковый кубыз изготавливался из цельного куска дерева (березы, сосны) в виде ковша с кожаной декой и струнами из конского волоса, который бытовал преимущественно в городской среде до конца XVIII века, затем был вытеснен скрипкой.

Эскрипкә (скрипка). Русская скрипка появилась у татарского народа в конце XVII столетия и постепенно вытеснила кыл кубыз. У татар-мусульман этот инструмент закрепился с русским названием (эскрипкә), у православных татар осталось древнее название кубыз [12, С. 163-165].

Выводы. Таким образом, стоит отметить, что для воспитания уважения к традициям разных народов, понимания роли народного творчества в жизнедеятельности государства, в существовании этнических традиций необходимо формировать музыкальные знания в процессе изучения музыкальных инструментов разных народов России, в частности, русского, мордовского, татарского народов, особенно в тех регионах, где представители данных этносов составляют большинство, что будет способствовать активизации организации поликультурной образовательной среды.

Литература:

1. Абдуллин, Э.Б. Теория музыкального образования: учебник / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М., 2020. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1232897> (дата обращения: 18.06.2023)
2. Баева, И.А. Психологическая безопасность в образовании: монография / И.А. Баева. – Санкт-Петербург: Издательство «СОЮЗ», 2002. – 271 с.
3. Бояркин, Н.И. Мордовское народное музыкальное искусство / Н.И. Бояркин. – Саранск: Красный Октябрь, 1986. – 137 с.
4. Горшенина С.Н. Технологии реализации этнокультурного образования школьников: состояние проблемы / С.Н. Горшенина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4. – С. 10-13
5. Горшенина, С.Н. Процессуальные основы формирования этнокультурной осведомленности младших школьников / С.Н. Горшенина, П.Ю. Соколова // Перспективы науки. – 2014. – №7 (58). – С. 29-31

6. Камаев, А.Ф. Народное музыкальное творчество : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Ф. Камаев, Т.Ю. Камаева. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 304 с.
7. Карпушина, Л.П. Этнокультурный подход к образованию как фактор успешной социализации представителей полиэтнического социума / Л.П. Карпушина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 2 (22). – С. 29-33
8. Карпушина, Л.П. Организация поликультурной среды в учреждениях дополнительного образования / Л.П. Карпушина, Т.А. Козлова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65 (4). – С. 172-176.
9. Карпушина, Л.П. Музыкальное искусство Мордовии в общеобразовательных школах (1-8 классы): программа / Л.П. Карпушина. – URL: <https://lkarpushina.ru/docs/programma-muzykalnoe-iskusstvo-mordovii-v-obshcheobr-shkole-1-8-klassy-karpushina.pdf> / (дата обращения: 15.05.2023)
10. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ № 287 [утвержден Минпросвещения РФ 31 мая 2021 г.]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 15.05.2023)
11. Поштарева, Т.В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде: диссертация ... докт. пед. наук:13.00.01 / Поштарева Татьяна Витальевна; Ставропольский государственный университет. – Ставрополь, 2009. – 383 с.
12. Сайдашева, З.Н. Татарская музыкальная этнография / З.Н. Сайдашева. – Казань: Татарское кн. изд-во, 2007. – 222 с.
13. Шукшина, Т.И. Педагогическая поддержка формирования этнического, социального и культурного опыта у учащихся начальных классов / Т.И. Шукшина, С.Н. Горшенина, И.А. Неясова // Человек в Индии. – 2017. – Вып. 97. – С. 309-322

Педагогика

УДК 378.2

старший преподаватель кафедры иностранных языков Касумова Гуля Адиловна
Государственный аграрный университет Северного Зауралья (г. Тюмень)

АУТЕНТИЧНЫЙ ТЕКСТОВЫЙ ДОКУМЕНТ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Основной целью данного исследования является определение роли аутентичных текстовых документов в обучении иностранному языку в неязыковых вузах. В статье дается дефиниция термина «аутентичный документ» (происхождение этого понятия). Определены причины и преимущества использования аутентичных документов, дана классификация подлинных текстовых документов. Результаты исследования показали, что использование подлинных документов способствует развитию иноязычных коммуникативных навыков, дает возможность преподавателю параллельно работать над развитием лингвистических навыков обучающихся и знакомить с культурой страны изучаемого языка, содействует реальному общению и непринужденному взаимодействию. В заключении автор приходит к выводу о том, что подлинные документы являются дидактическим инструментом, который помогает в изучении иностранного языка.

Ключевые слова: аутентичный письменный материал, иностранный язык, коммуникация, текст.

Annotation. The main purpose of this study is to determine the role of authentic text documents in teaching a foreign language in non-linguistic universities. The article defines the term "authentic document" (the origin of this concept). The reasons and advantages of using authentic documents are determined, the classification of authentic text documents is given. The results of the study showed that the use of authentic documents contributes to the development of foreign language communication skills, enables the teacher to work in parallel on the development of linguistic skills of students and introduce them to the culture of the country of the language being studied, promotes real communication and relaxed interaction. In conclusion, the author comes to the conclusion that the original documents are a didactic tool that helps in learning a foreign language.

Key words: authentic written material, foreign language, communication, text.

Введение. Преподавание и изучение иностранного языка является продуктивной областью применения теорий функционирования языков. Овладение языком связано с коммуникативными целями, то есть «язык служит для передачи сообщений, следовательно, для выражения коммуникативных намерений партнерам, с которыми мы находимся во взаимодействии...» [2, С. 6]. Общение в значительной степени осуществляется с помощью вербального языка (устные и письменные тексты) и невербального языка (жесты, мимика, эмоции). Опираясь на понятие текста («любая устная или письменная дискурсивная последовательность, которую пользователи получают, производят или обмениваются») [1, с. 75], данное исследование будет сосредоточено на изучении аутентичных письменных текстов в рамках преподавания французского языка. Поскольку одной из основных целей обучения иностранному языку является развитие у студентов способности изъясняться на языке, будут представлены типы аутентичных документов и текстовые задания, способствующие формированию и развитию навыков устной речи.

Изложение основного материала статьи. В конце 60-х годов в зарубежной педагогике впервые появляется понятие «аутентичный материал» как одно из методических условий формирования иноязычной коммуникативной компетенции. В переводе с греческого языка аутентичный означает подлинный, исходящий из первоисточника и чаще всего используется как синоним к словам «документальный», «реальный» «подлинный». Е.В. Носонович и Р.П. Мильруд под аутентичными материалами понимают «материалы, взятые из оригинальных источников и не предназначенные для учебных целей» [10]. Аутентичные документы представляют собой особый дидактический жанр, который является дискурсивным образцом целевого письменного или устного языка.

Аутентичный материал – это подлинные документы, представляющие собой огромное разнообразие текстов, в контексте определенной коммуникативной ситуации. Зарубежные исследователи Сиг J.-P. и Grusa I. дают следующую классификацию аутентичных текстов:

- документы повседневной жизни (карта города, расписание поездов и т.д.);
- административные документы (регистрационный лист, формы, объявления);
- письменные массовой информации (статьи, сводки погоды, объявления, реклама и т.д.);
- иконографические (фотографии, картины и т.д.) [3, С. 432].

В эту классификацию необходимо включить и художественный текст, поскольку литературный текст представляет собой интересный лингводидактический инструмент, который отражает литературу и культуру страны изучаемого языка [7, С. 42].

Определим причины, по которым рекомендуется использовать подлинные письменные документы на занятиях по иностранному языку:

1) отсутствие учебников, соответствующих языковым особенностям (например, подбор аутентичных текстов с конкретными профессиональными целями по направлению подготовки обучающихся);

2) неудовлетворительное содержание иноязычного материала в учебниках (неадекватность языкового уровня, незаинтересованность обучающихся в предлагаемых темах);

3) демонстрация целевого языка: французский язык, как и все языки, имеет свои нормы (лексические, грамматические, синтаксические и т.д.), но в учебных материалах они представлены в соответствии с лингвистическими стандартами французского языка. Таким образом, студенты сталкиваются со стандартизированным языком, с правильным устойчивым языковым уровнем. Однако, как и любой язык, французский язык используется спонтанно, неофициально; говорящие на французском языке также могут говорить неуверенно, делая паузы, сокращая фразы, прибегая к ненужным повторениям, перефразированию, используя различные языковые регистры. Таким образом, как и все языки, французский – это не однородный, а изменчивый язык, который очень хорошо раскрывается в аутентичных текстах;

4) демонстрация реальной коммуникативной ситуации, отвечающей целям урока;

5) отображение подлинной и богатой картины внешнего мира, что способствует формированию у обучающегося благоприятного отношения к иностранному языку и культуре;

6) аутентичный материал является источником мотивации, креатива и фактора вовлеченности обучающихся в изучение иностранного языка;

7) работа с подлинным документом позволяет расширить возможности студента в процессе его обучения, приучая его с наименьшей помощью заниматься расшифровкой, пониманием материала и аналогичных тем, с которыми он может столкнуться вне рамок вуза.

Выбор аутентичного документа достаточно сложный и скрупулезный процесс, который должен учитывать учебную ситуацию и уровень иноязычной компетенции обучающихся. При подборе подлинного материала преподаватель должен обращать особое внимание на содержание сообщения, взаимосвязь между языком и культурой, соблюдать коммуникативную структуру в процессе интеграции аутентичного материала в процесс обучения (ситуация, место, цель, участники, тип взаимодействия и т.д.).

В языковой дидактике первостепенное значение имеет привязка выбора аутентичных материалов к последовательной и точной методологии, только в этом случае данный лингвистический инструмент будет способствовать пониманию устной и письменной речи, развитию грамматических и лексических навыков, проработке элементов коммуникативной ситуации и обучению речевым действиям и высказываниям, то есть фактическому использованию целевого языка.

При выборе аутентичного материала для работы на занятиях по французскому языку в аграрном вузе особое внимание уделяется содержанию текста. Ключевыми критериями контекста является привлекательность и актуальность первоисточника, соответствие языковому уровню обучающихся и дидактические цели занятия. Чаще всего в качестве источников подлинного материала берутся статьи из периодических изданий, реклама, объявления, эпистолярные тексты, содержащие информацию о французской цивилизации, документы профессионального содержания – это тексты, которые обучающиеся должны прочитать или просмотреть в рамках своего направления подготовки. Что касается последнего вида документа, эмпирические данные показывают, что эти тексты вызывают сложности в понимании содержания, несвязанными с целевым языком, а исключительно с отсутствием профессиональной компетентности.

Как отмечалось выше, для того чтобы понимать некоторые типы аутентичных документов, необходим довольно высокий уровень владения языком; но, выбирая простые документы, у преподавателя появляется возможность знакомить студентов с целевым языком и культурой французского общества.

В представленной таблице приведены примеры использования аутентичных текстов в зависимости от уровня иноязычной подготовки и дидактических целей (таблица 1).

Таблица 1

Виды аутентичных материалов и виды деятельности в зависимости от образовательных целей

Вид аутентичного текста	Источник	Языковой уровень	Дидактическая цель	Вид деятельности
Программа передач	Télérama https://television.telerama.fr/tele/grille	A1, 2 B1	Темы: «Les heures» «Les jours de la semaine» (Vocabulaire)	1) Faire des questions: À quelle heure? 2) Repérage des mêmes émissions que chez nous
Les recettes	Le Figaro https://madame.lefigaro.fr/	A1, 2 B1	Grammaire: les impératifs avec pronom Vocabulaire: les aliments	1) Lecture. 2) Fabrication de la recette de la...
Horoscope	https://madame.lefigaro.fr/	B1,2	Le futur	1) Chacun lit son horoscope. 2) Répérer les verbes au futur
La publicité	https://adintime.com/fr/	B1,2	Grammaire: La langue de la publicité française	1) Décrire les caractéristiques linguistiques de la publicité 2) comparez la publicité russe et française

В зависимости от методических целей выделяют следующие этапы работы с аутентичным материалом:

1) Просмотровое, ознакомительное чтение для понимания содержания текста.

2) Выполнение заданий на понимание содержания аутентичного документа (определение порядка абзацев, выбор ложных и правильных высказываний и т.п.).

3) Задания на развитие коммуникативных навыков. Ответы на вопросы, монологическое высказывание по теме, дебаты.

4) Творческие задания – выполнение проекта, написание эссе, составление кроссворда [11, С. 101].

Определенный интерес у обучающихся направления подготовки «Технология хлеба, кондитерских и макаронных изделий» вызывает работа с кулинарными рецептами. Преимуществом использования данного вида аутентичного текста является профессиональная направленность и знакомство с французской цивилизацией [4, С. 12]. Тексты с рецептами носят информативный и практический характер. Обучающимся дается возможность познакомиться с узкоспециальной терминологией и особенностями национальной кухни. Специфика грамматического построения предложения позволяет отработать тему «L'impératif».

Приведем пример методического сценария работы с аутентичным текстом «Tarte fine nectarine et fraise».

Ingrédients:

- 5 fraise(s)
- 3 nectarine(s)
- 1 rouleau de pâte feuilletée
- 20 g de beurre
- 75 g de noix de coco râpée
- 50 g de pistaches vertes
- 1 cs de miel liquide.

Préparation de la recette:

1) Pour la pâte.

Préchauffez le four à 180°C. Déroulez la pâte feuilletée avec son papier sulfurisé sur la plaque du four. Ourlez les bords et piquez le fond avec une fourchette. Recouvrez de noix de coco râpée.

2) Pour les fruits.

Coupez les nectarines et les fraises en fines lamelles. Les disposez sur le fond de tarte.

3) Finitions.

Dans une petite casserole, mettez le beurre à fondre avec le miel, puis arrosez les fruits de ce mélange. Saupoudrez de pistaches concassées. Enfourez pour 30 minutes de cuisson.

Работа с данным аутентичным материалом предполагает следующие этапы:

I этап – обучающимся демонстрируется фотография с изображением блюда и предлагается ответить на несколько вопросов: Quel est ce plat? Comment pensez-vous quels ingrédients sont utilisés dans ce plat?

II этап – просмотровое, ознакомительное чтение. Передача содержания рецепта на русском языке. Отработка незнакомой лексики.

III этап – студентам предлагается выполнить грамматические упражнения: 1) Выписать слова относящиеся к международной лексике. 2) Выписать глаголы в повелительном наклонении, написать их начальную форму.

IV этап – предложить свой любимый рецепт пирога.

V этап – в качестве домашнего задания подготовить проект «Национальное блюдо Франции».

При работе с аутентичными текстами кулинарных рецептов происходит обмен культурной информации, знакомство с национальными традициями страны изучаемого языка [6].

Актуальным и эффективным с лингвистической точки зрения является использование рекламных текстов на занятиях по иностранному языку. Интерес обучающихся к подобному рода аутентичным материалам объясняется тем, что реклама является частью языковой среды, отображает культуру французского общества, вносит эффект новизны в традиционные занятия и привлекает разнообразием использования выразительных средств [8, С. 43].

Дидактической ценностью рекламных текстов является краткость, точность формулировок и использование различных лексических, грамматических и синтаксических приемов. Знакомство с лингвистическими феноменами французского языка посредством рекламного текстового материала дает возможность пополнять и развивать лексический багаж обучающихся [9, С. 57].

Языковая вариативность французской рекламы проявляется в следующих приемах:

– игра слов. Например, в рекламе джинсов используется слоган: «Les femmes préfèrent les hommes au Lee.» Очевидно, что в данной фразе используется игра слов «Lee» et «dit»;

– каламбур – использование слов с разным значением, но с одинаковым написанием и/или произношением. Например, Assis sans maître / à six cents mètres (à 600 m);

– олицетворение. Например, в рекламе помады Yves Saint Laurent – «Habillez vos lèvres»;

– пословицы и поговорки. Например, в рекламе сигарет «Samson» в качестве слогана используется поговорка – «Le tabac du plus fort est toujours le meilleur».

Рекламный текст с яркостью образов, выразительностью, охватом всех сфер общественной жизни обеспечивает преподавателю широкий тематический потенциал для развития базовых иноязычных коммуникативных навыков у обучающихся.

Выводы. Основываясь на проанализированных данных, можно заключить, что письменный аутентичный материал легко интегрируется в коммуникативное обучение и является предпочтительным материалом для преподавания иностранного языка. Подлинный иноязычный материал знакомит обучающихся с культурой страны, ее повседневной жизнью, ее новостями и, прежде всего, с «настоящим языком», то есть позволяет получить доступ к языку в том виде, в каком он используется носителями языка. Кроме того, он дает достоверную и насыщенную картину внешнего мира и, таким образом, способствуют формированию у студентов благоприятного отношения к иностранному языку и мотивирует к его дальнейшему изучению [5, С. 34]. Работа с аутентичным материалом расширяет иноязычные возможности обучающихся, разнообразные коммуникативные ситуации позволяют им получать новую информацию, выражать свою точку зрения, дискутировать. Таким образом, грамотно подобранный аутентичный материал – является дополнительным дидактическим инструментом, способствующий интерактивному и динамичному обучению иностранному языку.

Литература:

1. Conseil de l'Europe. Cadre européen commun de référence pour les langues. 2. éd. – Paris: Didier, 2001
2. Courtillon, J. Élaborer un cours de FLE / J. Courtillon. – Paris: Hachette, 2003. – 160 p.
3. Cuq, J.-P. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde / J.-P. Cuq, I. Gruca. – Grenoble: PUG, 2005 – 504 p.

4. Богданова, Ю.З. Использование специфики делового общения в формировании готовности студентов неязыкового аграрного вуза к профессиональной деятельности / Ю.З. Богданова // Глобальный научный потенциал. – 2021. – № 5(122). – С. 10-13
5. Васильева, А.А. К вопросу о повышении мотивации к изучению иностранного языка в вузе / А.А. Васильева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-2. – С. 33-36
6. Джураева, З.Х. Лингвокультурологические особенности кулинарных рецептов (на материале перевода рецептов узбекских блюд на французский язык) / З.Х. Джураева. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 36 (274). – С. 138-140. – URL: <https://moluch.ru/archive/274/62198/> (дата обращения: 03.09.2023)
7. Касумова, Г.А. Художественный текст как дидактический инструмент в обучении иностранному языку / Г.А. Касумова // Вестник педагогических наук. – 2023. – № 3. – С. 39-44
8. Кликушина, Т.Г. Использование рекламы в преподавании иностранного языка на старшем этапе обучения в СОШ / Т.Г. Кликушина, М.А. Валанчус // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2020. – № 1. – С. 41-44
9. Крисальная, Ю.В. Использование рекламы в преподавании иностранных языков (на материале немецкого и английского языков) / Ю.В. Крисальная, Н.А. Мирюгина, И.В. Баранова // Гуманитарный научный вестник. – 2022. – № 1. – С. 54-64. – DOI 10.5281/zenodo.5909148
10. Перунова А.В. О некоторых особенностях понятия аутентичные материалы / А.В. Перунова, М.В. Перунов // Психология, социология и педагогика. – 2017. – № 5 [Электронный ресурс]. – URL: <https://psychology.snauka.ru/2017/05/8149> (дата обращения: 30.08.2023).
11. Сарычева, И.И. Использование аутентичных текстов в обучении иностранному языку студентов лингвистических специальностей / И.И. Сарычева // Вестник науки и образования. – 2018. – № 12(48). – С. 100-102

Педагогика

УДК 372.853

аспирант Кириченко Илья Сергеевич

Шуйский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ивановский государственный университет» (г. Шуя);

аспирант Морозов Михаил Кириллович

Шуйский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ивановский государственный университет» (г. Шуя);

кандидат физико-математических наук, доктор педагогических наук, профессор,

Заслуженный работник высшей школы РФ Червова Альбина Александровна

Шуйский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ивановский государственный университет» (г. Шуя)

ЭТАПЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ В ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ШКОЛАХ И ВУЗАХ ФИЗИКО-ТЕХНИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Аннотация. Статья посвящена вкладу зарубежных (Р.Ф. Фейнман и др.), отечественных (П.Л. Капица, В.А. Фабрикант и др.) и авторов диссертационных исследований по методике физики (В.А. Белянин, Р.М. Абдулов, С.Б. Рыжиков и др.), в вопросы моделирования физических процессов и методологии моделирования. Что особенно важно при изучении физики студентами вузов физико-технического профиля и одаренных учащихся физико-математических школ. В основу понятия «моделирование физических процессов» положено определение, приведенное в Большой Советской Энциклопедии: «физическое моделирование – это вид моделирования, который состоит в замене изучения некоторого объекта или явления экспериментальным исследованием его модели, имеющей ту же физическую природу» [4]. В статье выделены и описаны следующие этапы моделирования: анализ модели; валидация модели; ознакомление с инструментами моделирования; овладение инструментами проверки модели на адекватность реального физического процесса. Овладение методами современных методологий моделирования поможет преподавателям и обучающимся глубже усвоить сложные темы по физике, научиться творчески мыслить, а также начать выполнять научно-исследовательские работы в этих областях физики. Преподаватели физики должны способствовать формированию и развитию компетенций научно-исследовательской деятельности, а для этого преподаватели сами должны обладать компетенциями работы с инновационными технологиями, включая технологию визуального моделирования. В качестве примера приведена визуальная модель пространственно-временного континуума, рассматриваемого в общей теории относительности Эйнштейна, указывается роль цифрового моделирования сложных физических процессов.

Ключевые слова: физика, физические процессы, визуализация, методология, метод моделирования, инструменты моделирования, метод валидации.

Annotation. The article is devoted to the contribution of foreign (R.F. Feynman, etc.), domestic (P.L. Kapitsa, V.A. Fabrikant, etc.) and authors of dissertation research on physics methodology (V.A. Belyanin, R.M. Abdulov, S.B. Ryzhikov, etc.) to the issues of modeling physical processes and modeling methodology. What is especially important in the study of physics by students of universities of physics and engineering profile and gifted students of physics and mathematics schools. The concept of «modeling of physical processes» is based on the definition given in the Great Soviet Encyclopedia: «physical modeling is a type of modeling that consists in replacing the study of a certain object or phenomenon with an experimental study of its model, which has the same physical nature» [4]. The article highlights the stages of modeling: model analysis; model validation; familiarization with modeling tools; mastering the tools to check the model for adequacy of the real physical process. Mastering the methods of modern modeling methodologies will help teachers and students to learn more deeply complex topics in physics, to learn to think creatively, and to begin to perform research work in these areas of physics. Physics teachers must foster the formation and development of research activity competencies, and to do so, teachers themselves must have the competencies to work with innovative technologies, including visual modeling technologies. A visual model of the space-time continuum considered in Einstein's general theory of relativity is given as an example. The role of digital modeling of complex physical processes is pointed out.

Key words: physics, physical processes, visualization, methodology, simulation method, simulation tools, validation method.

Введение. Моделирование различных процессов применяется в различных сферах науки: в экономике [7], технике [5], в физике и информатике [1] и других сферах науки. Основное понятие физической модели четко сформулировано Алиевым Т.И. «Физические модели – это модели, эквивалентные или подобные оригиналу (макеты) или процесс функционирования которых такой же, как у оригинала и имеет ту же или другую физическую природу» [1, С. 17].

Моделированием физических процессов занимались физики Н.Г. Басов [3], А.М. Прохоров [3], П.Л. Капица [6], В.А. Фабрикант [12], Р.Ф. Фейнман [13], методологи О.Е. Баксанский [2], В.А. Левин [8], В.К. Морозов [9], А.В. Никитин [10], В.М. Розин [11] и другие учёные. В учебниках по физике, в основном, рассматривают классические модели (математический маятник, физический маятник, идеальный колебательный контур, реальный колебательный контур, цикл Карно и т.д.) Модели сложных физических процессов (ядерные реакции, процессы в лазерах, ядерный взрыв и т.д.) в классических учебниках не рассматривают, в то время как для обучающихся физико-математических школ и вузов физико-технического профиля они представляют несомненный интерес. Цель нашей статьи – представить теоретические основы моделирования и выявить их потенциал для исследования сложных физических процессов.

Изложение основного материала статьи.

Методология моделирования. Методологию можно определить как совокупность приемов и способов для получения оптимального знания с максимальным практическим эффектом. Методология моделирования – универсальный инструмент, который может помочь внедрить в образование новые способы и возможности получения необходимых знаний. Это еще раз доказывает актуальность выбранной темы и её практическую значимость.

Методология моделирования в физике состоит не только из метода моделирования, но также из процедуры моделирования и языка моделирования. Процедура моделирования – это последовательность действий по сбору информации и её дальнейшей обработке. А язык моделирования – свод правил по интерпретации моделей и их составных частей.

Чтобы правильно внедрить моделирование в процесс обучения важно корректно применять методологические знания, продумать цель и описать этапы моделирования. Изучение и разработка грамотной методологии поможет избежать множества ошибок в обучении и помочь плавно внедрить инструмент моделирования в работу.

Этапы моделирования. Важной темой является разбор этапов моделирования, так как это один из ключевых процессов, который состоит из нескольких ступеней. В первую очередь необходимо совершить анализ модели, это один из самых важных этапов, так как все дальнейшие шаги будут ориентированы на первичный анализ.

Следующий этап моделирования – это валидация модели. На этом этапе решается вопрос об адекватности самой модели и точности измерений. Валидация модели формально является отдельным этапом, но стоит понимать, что фактически валидация тем или иным способом должна присутствовать на каждом шаге моделирования, вплоть до анализа результатов.

Далее идет ознакомление с инструментами моделирования, на этом же этапе происходит построение самой модели. Во время разработки модели, мы понимаем, как она должна функционировать.

Финальный этап можно обозначить как овладение инструментами проверки модели на адекватность реального физического процесса. Здесь же создаются рекомендации по дальнейшей работе с моделью в физике и предложения по возможному развитию и качественному улучшению этой модели. А теперь мы детализируем, что происходит на каждом этапе.

Анализ модели. Построенная модель требует изучения свойств, точности и ограничений, которые она имеет. Моделирование не является полной заменой реальных экспериментов и наблюдений, так как некоторые детали зачастую бывают намеренно пропущены или некорректно учтены, а результаты, не всегда могут иметь достаточную точность для принятия решений. Тщательный анализ позволяет оценить границы корректности применения модели, благодаря чему моделирование может быть очень полезным инструментом для прогнозирования и проверки гипотез [8].

Инструменты моделирования и проверки модели. Поскольку модели – это представления структуры, нам нужны инструменты моделирования для построения представлений. Очевидно, что прогресс в экспериментальной науке в значительной степени зависит от развития экспериментального оборудования, позволяющего проводить опыты. Развитие теоретической науки имеет не меньшую связь с развитием теоретической базы – инструментов моделирования. Новые математические изыскания должны быть адаптированы к физическим явлениям, которые они позволяют объяснить. Теоретические модели позволяют строить и проверять гипотезы, которые нет возможности протестировать с помощью эксперимента [2].

Вычислительная физика позволяет соединить между собой теоретическую физику, использующую математические модели, и экспериментальную физику путем проведения виртуальных цифровых физических экспериментов. Такой подход позволяет работать со сложными моделями, значительно снижая сложность понимания и повышая качество результатов. Использование графики при обработке результатов расчетов делают процесс обучения и исследования наглядным. Благодаря этому можно существенно повысить уровень усвоения информации учащимися.

Инструменты компьютерного моделирования естественным образом делятся на два класса:

1. Инструменты построения и анализа моделей. В цифровом моделировании могут быть использованы не только, классические модели, такие как описания словами графические изображения, математические формулы и т.д. Оно открывает путь к новым представлениям, возможным только благодаря компьютерным технологиям. Примером может быть построение двумерных диаграмм с трехмерной визуализацией функциональных отношений.

2. Инструменты проверки моделей. Валидация построенной модели необходима для сопоставления теоретических выводов с результатами наблюдений и экспериментов.

Включение в учебную программу обучения через моделирование – инновационный подход, позволяющий повысить уровень понимания и готовность к применению науки в реальной жизни [8].

Валидация модели. Рассмотрим следующий важный пункт – валидация. Это процесс оценки адекватности модели для представления конкретной системы и ситуации. Одним из наиболее распространенных методов является сравнение данных, полученных эмпирически, с результатами, которые предсказала модель. Другими словами, это оценка того, насколько точно совпало то, что происходит на самом деле с прогнозом построенной модели. Чаще всего наблюдается некоторое расхождение результатов предсказания модели и эксперимента. Связано это с тем, что модель является лишь аппроксимацией реальности, некоторым ее приближением, а экспериментальные значения всегда имеют некоторую погрешность. В процессе валидации модели можно понять особенности модели и оценить ее ограничения, важные для практических приложений [8].

Пример использования модели для визуализации общей теории относительности. В 1915 году Альберт Эйнштейн предложил новую теорию – строгую математическую модель, которая позволила куда точнее описать свободное падение. Для Эйнштейна не было никакой силы, которая действовала бы на расстоянии. Это сама ткань вселенной искривляется и затягивает объекты в падения.

Чтобы понять эту очень сложную теорию, важно создать визуализацию, которая сделает ее более интуитивной. Чаще всего используются представление в виде большого эластичного куска ткани, на котором размещены массивные объекты. Деформируя ткань собственным весом более массивные объекты тянут все в своем направлении, как шарики в чаше. На первый взгляд у такой картины два преимущества: она очень проста и интуитивна, а также помогает нам понять, что тела

притягивают друг друга опосредованно, через ткань, визуализирующую пространство – время, геометрия которого может изменяться. Однако несмотря на свое широкое распространение, данное представление общей теории относительности обладают рядом недостатков, делающих его не таким уж точным. Попробуем с помощью визуализаций, улучшить это представление.

Начнем с того, что образ эластичной ткани как бы говорит нам, что объекты размещены на пространстве-времени, как шарики. Хотя в реальности пространство-время – это ткани вселенной, которая содержит эти объекты в себе. Следовательно, одно из улучшений с которого можно начать – сделать объекты плоскими на поверхности, чтобы было понятно, что они не выступают за пределы пространства-времени, а находятся внутри него.

Далее одна из серьезных проблем данного представления в том, что она объясняет притяжение – притяжением. На вопрос, почему яблоко падает на землю, данная визуализация отвечает, что это потому, что яблоко тянет вниз, что заставляет его падать, как шарик в чаше. Но неприемлемо объяснять притяжение внутри пространства-времени, притяжением снаружи пространства-времени, а значит нам нужно найти объяснение получше. В частности, более строго говорить, что, если объект следует по углублению, которое создает земля, то это потому, что объекты двигаются по прямой, но в искривленной геометрии. При падении объекты двигаются прямо вперед, но кривизна пространства-времени создает впечатление, что их траектории отклоняются. Чтобы понять это, можно представить поверхность сферы, на которой два муравья будут смотреть на север. В начале две траектории идут параллельно, и мы можем подумать, что по мере движения вперед, эти две траектории никогда не пересекутся. Однако два муравья в итоге, встречаются на северном полюсе. Это возможно благодаря криволинейной геометрии сферы, на которой прямые линии сближаются. Внутри пространства-времени происходит похожее явление, и кажется, что объекты притягиваются друг другу, в то время как они просто следуют кривизне геометрии по прямой.

Однако картина упругой ткани все еще вводит в заблуждение. И правда можно подумать, что если пространство-время может изгибаться, то это потому, что существует измерение более высокого порядка. Кажется, что двумерное полотно провисает в третьем измерении. В реальности это не так, и математика относительности не требует никакого измерения более высокого порядка, чтобы вселенная изгибалась. Поэтому предпочтительнее представлять вид на это полотно не сбоку, а сверху координатной сеткой для иллюстрации кривизны. Это позволяет восстановить трехмерность пространства, в котором мы живем.

Наконец самая важная проблема данного представления. Наша диаграмма полностью игнорирует временное измерение. Пространство-время объект с четырьмя измерениями: три измерения пространства, плюс еще одно измерение времени, которое точно также может гнуться и искривляться. Достоверно изобразить четырехмерную геометрию невозможно, поэтому без хитрости не обойтись. Например, в каждой точке пересечения координатной сетки, можно добавить маленькие часы. Таким образом пространственная сетка станет пространственно-временной. Однако, мы понимаем, что в зависимости от расположения на сетке, время течет по-разному. Добавление часов на диаграмму, не дает нам большие интуитивного понимания. Прежде всего, мы по-прежнему не понимаем, что заставляет объекты падать.

Если мы оставим яблоко, например, то почему оно начнет двигаться по направлению к Земле? Чтобы по-настоящему понять это, можно исключить одно измерение пространства, чтобы изобразить временное измерение. Фактически, именно временной компонент кривизны объясняет притяжение. С помощью подобной диаграммы, мы видим, что яблоко постоянно находится в движении, даже с нулевой начальной скоростью в начале падения, яблоко все равно движется во времени. Оно движется вперед в будущее. В отсутствии каких-либо сил, действующих на яблоко, кривизна пространства-времени постепенно будет изгибать траекторию яблока, между временной скоростью по направлению в будущее и пространственной скоростью по направлению к Земле. Яблоко движется по прямой, но кривизна пространства-времени поворачивает ориентацию этой прямой между временем и пространством. Таким образом, мы понимаем, что если яблоко падает по направлению к Земле, то это потому, что оно начало со скорости во времени. Искривление пространства-времени, вызванное Землей, просто перевело скорость во времени в скорость пространственную. При этом, будучи людьми, мы не воспринимаем скорость объектов по времени. Когда яблоко размещено, нам кажется, что оно неподвижно. Мы не воспринимаем тот факт, что оно движется во времени.

С нашей точки зрения, мы воспринимаем мир мгновение за мгновением. И эта визуализация, на которой объекты образуют туннели во времени, не так уж интуитивна. Поэтому нашим последним шагом, будет нарезать таймлайн, отделить мгновение за мгновением, чтобы получить визуализацию, в которой учтено время. Кривизна Вселенной, которая заставляет эти прямые линии нырять на Землю, становится движением сжатия. Скорость этого сжатия постоянна и непрерывна, поскольку кривизна пространства-времени, которая зависит только от массы Земли, всегда одинаковая.

Однако, очень важно понимать, что геометрия на самом деле не сжимается. Фактически прямые линии становятся ближе друг другу, что и дает ощущение сжатия. Похожее явление происходит на поверхности сферы. Кривизна сферы постоянна, но кажется, что прямые линии бесконечно сближаются. Именно такое визуальное представление общей теории относительности, я считаю наиболее подходящим. Земля из-за своей большой массивности деформирует пространство-время, задавая его кривизну. Для нас кривизна пространства-времени кажется нескончаемым сжатием сетки. Технически говоря, объем, содержащийся между геодезическими линиями, сжимается со временем из-за кривизны. Данная сетка, которая сжимается, представляет то, что мы называем инерциальными системами отсчета, которые находятся в свободном падении. Применительно к этой сетке, тело, на которое не действуют никакие силы, продолжит двигаться. Таким образом, если мы разместим яблоко с нулевой начальной скоростью и при отсутствии сил, действующих на него, яблоко будет оставаться неподвижным относительно сетки. Но по мере сжатия сетки, яблоко будет падать.

С таким визуальным представлением относительности, также легко заметить, что поверхность планеты постоянно ускоряется вверх, потому что она всегда идет против естественного движения сетки. И, наконец, если мы разместим объект в стороне, с начальной скоростью больше нуля и в отсутствии сил, действующих на него, то из-за этого он продолжит двигаться по прямой внутри сетки. Но по мере сжатия сетки, объект непрерывно тянется обратно к Земле. Именно так Луна вращается вокруг Земли, а Земля вокруг Солнца.

Данную модель можно визуализировать в виде анимации в цифровом формате. Подобный материал позволяет облечь сложно представимый феномен в интуитивно понятную форму и может быть использован в процессе преподавания курса физики школьникам. Такой подход позволяет сформировать у обучающихся более корректные представления о гравитационных взаимодействиях в рамках общей теории относительности.

Исходя из всего вышеизложенного, мы можем сделать вывод о том, что с помощью моделирования можно сложный материал представить более наглядно. Это позволит расширить учебную программу и, во-первых, сократит время на объяснение тех тем, которые уже включены в учебный план, а во-вторых, позволит добавить новые темы, например, общую теорию относительности. Использование моделирования для изложения материала в более понятном и простом формате повысит качество образования и эффективность обучения. В этом мы видим потенциал для исследования сложных физических процессов.

В следующей статье мы планируем продолжить работу по данной теме и приведем пример цифрового моделирования, модель в цифровом пространстве.

Выводы:

1. Приведены и проанализированы высказывания крупных ученых-физиков, методологов и даны их видения понятий «моделирование», «физическое моделирование», «физическая модель».
2. Выделены и описаны этапы моделирования: анализ модели; валидация модели; ознакомление с инструментами моделирования; овладение инструментами проверки модели на адекватность реального физического процесса.
3. Приведен пример визуального моделирования четырехмерного пространственно-временного континуума, в соответствии с общей теорией относительности Эйнштейна.
4. Оценена возможность внедрения общей теории относительности с использованием методики моделирования в курс обучения физики в физико-математических школах и вузах физико-технической направленности.

Литература:

1. Алиев, Т.И. Основы моделирования дискретных систем / Т.И. Алиев. – СПб.: Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики, 2009. – 363 с.
2. Баксанский, О.Е. Моделирование в науке: Построение физических моделей / О.Е. Баксанский. – М.: Ленанд, 2019. – 160 с.
3. Басов, Н.Г. Молекулярный генератор и усилитель / Н.Г. Басов, А.М. Прохоров // Успехи физических наук. – 1955. – Т. 57. – №. 11. – С. 485-501
4. Большая Советская Энциклопедия / ред. О.Ю. Шмидт. – М.: Советская Энциклопедия – 1992. – 921 с.
5. Выходцев, П.В. Моделирование теплоэнергетических процессов / П.В. Выходцев // Повышение энергоэффективности объектов теплоэнергетики и систем теплоснабжения: Материалы второй всероссийской научно-технической конференции. – Омск: Омский государственный университет путей сообщения. – 2018. – С. 159-163
6. Капица, П.Л. Эксперимент, теория, практика : статьи, выступления / П.Л. Капица; предисл. Боровик-Романов А.С.; ред. Боровик-Романов А.С., П.Е. Рубинин. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Наука. – 1977. – 353 с.
7. Компьютерное моделирование экономических систем: методические рекомендации / [сост. Н.В. Булгакова, А.А. Чиркина]. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова. – 2022. – 32 с.
8. Левин, В.А. Компьютерное и физическое моделирование / В.А. Левин, В.В. Калинин, К.М. Зингерман. – М.: Физматлит, 2007. – 392 с.
9. Морозов, В.К. Моделирование процессов и систем: Учебное пособие / В.К. Морозов. – М.: Академия. – 2014. – 160 с.
10. Никитин, А.В. Компьютерное моделирование физических процессов / А.В. Никитин. – М.: Бином. – 2011. – 679 с.
11. Розин, В.М. Логика и методология / В.М. Розин. – М.: ЛЕНАНД, 2014. – 272 с.
12. Фабрикант, В.А. Об общем курсе физики / В.А. Фабрикант // Успехи физических наук. – 1981. – Т. 134, № 1. – С. 175-177
13. Фейнман, Р. Фейнманские лекции по физике (в 9 томах) / Р. Фейнман, Р. Леймон, М. Сендс. – М.: Наука. – 1965. – 234 с.

Педагогика

УДК 372.853

аспирант Кириченко Илья Сергеевич

Шуйский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ивановский государственный университет» (г. Шуя);

аспирант Морозов Михаил Кириллович

Шуйский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ивановский государственный университет» (г. Шуя);

доктор педагогических наук, профессор Червова Альбина Александровна

Шуйский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ивановский государственный университет» (г. Шуя);

К ВОПРОСУ О ВКЛЮЧЕНИИ КВАНТОВОЙ МЕХАНИКИ И ФИЗИКИ ТВЕРДОГО ТЕЛА В КУРС ОБЩЕЙ ФИЗИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ, ТЕХНИЧЕСКИХ И ИНЖЕНЕРНЫХ ВУЗОВ

Аннотация. Статья посвящена актуальному вопросу о необходимости включения разделов «Квантовая механика» и «Физика твердого тела» в курсы «общей физики» педагогических, технических и инженерных вузов, готовящих будущих преподавателей физики, инженеров в области микроэлектроники, информационных систем и вычислительной техники. В учебниках по общей физике не рассматриваются законы квантовой механики, а также физика твердого тела, а лишь констатируется тот факт, что энергетические уровни атомов расщепляются в энергетические зоны в твердом теле. Для студентов, привыкших к доказательности и строгому изложению материала, этого факта явно недостаточно. Авторы статьи предлагают разработанный курс, состоящий из лекций по разделам «Квантовая механика» и «Физика твердого тела», семинарских занятий и лабораторного практикума.

Курс апробирован в Ивановском государственном университете на кафедре математики, информатики и методики обучения Шуйского филиала ИвГУ, в Нижегородском государственном техническом университете имени Р.Е. Алексеева на кафедре электроники и сетей ЭВМ. Результаты педагогического эксперимента показали, что студенты, обучающиеся в рамках предложенного курса, стали глубже понимать принципы действия и устройства электронных приборов, на более глубоком уровне осваивать спецкурсы, связанные с применением полупроводниковых материалов.

Ключевые слова: курс общей физики, квантовая механика, физика твердого тела, педагогические, технические, инженерные вузы.

Annotation. The article is devoted to the topical issue of the necessity to include the sections «Quantum Mechanics» and «Solid State Physics» in the courses of «general physics» of pedagogical, technical and engineering universities preparing future physics teachers, engineers in the field of microelectronics, information systems and computer engineering. Textbooks on general physics do not consider the laws of quantum mechanics, as well as solid state physics, but only state the fact that the energy levels of atoms are split into energy zones in a solid. For students accustomed to proof and strict presentation of material, this fact is clearly insufficient. The authors of the article offer a developed course consisting of lectures on the sections «Quantum Mechanics» and «Solid State Physics», seminars and laboratory practice. The course was tested in Ivanovo State University at the department of mathematics,

computer science and teaching methods of Shuya branch of IvSU, in Nizhny Novgorod State Technical University named after R. E. Alekseev at the department of electronics and computer networks. The results of the pedagogical experiment showed that students began to understand more deeply the principles of operation and devices of electronic devices, at a deeper level to master special courses related to the application of semiconductor materials.

Key words: general physics course, quantum mechanics, solid state physics, pedagogical, technical, engineering universities.

Введение. В учебниках по общей физике [1, 4, 5, 6] не рассматриваются законы квантовой механики и физики твердого тела, а лишь констатируется тот факт, что энергетические уровни атома расщепляются в энергетические зоны в твердом теле. Для студентов, привыкших к доказательности и строгому изложению материала, этого факта явно недостаточно. Имеется ряд учебников и учебных пособий по физике твердого тела [2, 7, 10], раскрывающих механизм образования энергетических зон в кристаллах. Наиболее удачным нам представляется подход, осуществляемый в учебном пособии Стрекалова Ю.А. и Теняковой Н.А. «Физика твердого тела» [7]. Мы предлагаем свое видение решения этой проблемы.

В нашей работе «Квантовомеханическое описание движения электронов в кристалле» [8] приводится пример раскрытия поведения электронов в кристалле с помощью модели Кроннига-Пенни, в которой на основании уравнения Шрёдингера и с применением адиабатического приближения показано расщепление электронных уровней в энергетические зоны в твердом теле, вводится понятие разрешенной и запрещенной зоны.

После прочтения курса лекций по квантовой механике, а также курса лекций по физике твердого тела необходимо провести семинарские занятия, в которых рассматриваются законы квантовой механики и теоретические основы зонной теории твердого тела, а также практические примеры её применения для различных полупроводников. Перечень вопросов, обсуждаемых на семинарском занятии, приведен в статье.

Следующим этапом является проведение лабораторного практикума, который описан нами в статье «Формирование исследовательской компетентности студентов при обучении физике» [9]. Студенты выполняют лабораторные работы по определению ширины запрещенной зоны известных полупроводников (германий, кремний), а также новых полупроводниковых материалов со сложной структурой.

Изложение основного материала статьи. «Законы квантовой механики составляют фундамент изучения строения вещества. Эти законы позволили выяснить строение атомов, атомных ядер, объяснить периодическую систему элементов, строение твердых тел. Только на основе квантовой механики удалось объяснить такие явления как ферромагнетизм, сверхтекучесть, сверхпроводимость, туннельный эффект, создать зонную теорию твердого тела. Ряд крупнейших технических достижений XX века основан на специфических законах квантовой механики. Знание законов квантовой механики и зонной теории твердого тела позволили создать квантовые генераторы, туннельные диоды, диоды Ганна, квантовые компьютеры» [3].

Для дальнейшей микроминиатюризации электронных приборов и интегральных схем необходимы кристаллы и кристаллические пленки с совершенными решетками – сверхрешетками, которые создаются путем внедрения определенных примесей. Законы квантовой механики, которые положены в основу зонной теории твердого тела, позволяют прогнозировать создание принципиально новых приборов. В значительной мере эти науки стали «инженерными». Их знание необходимо при изучении полупроводниковых приборов, принципа работы лазеров и т.д. Совершенствование приборов работает к микроминиатюризации инженерных устройств, к созданию новых видов вооружения, к созданию приборов, работающих на более высоких частотах. Создание диодов на основе сверхрешеток привело к конструированию генераторов, работающих в гигагерцовой области частот. В 60-х годах XX века физик Ганн получил высокочастотные колебания тока в кристалле арсенида галлия (GaAs) при достижении некоторого критического электрического поля, причем кристалл не содержал p-n перехода и контакты были зонические. Как оказалось, эффект Ганна обусловлен сложной зонной структурой кристаллов арсенида галлия, в связи с чем под действием сильного электрического поля происходит изменение эффективной подвижности носителей заряда. Это открытие физики твердого тела позволило создать новое направление в технике сверхвысоких частот, связанное с применением ганновских генераторов и усилителей. Вышеперечисленные примеры подтверждают необходимость глубокого изучения квантовой механики и физики твердого тела в курсе общей физики педагогических, технических, инженерных вузов.

В нашей работе «Квантовомеханическое описание движения электронов в кристалле» [8] приводится пример раскрытия поведения электронов в кристалле с помощью модели Кроннига-Пенни, в которой с помощью уравнения Шрёдингера и с применением адиабатического приближения показано расщепление электронных уровней зоны, вводится понятие разрешенной и запрещенной зоны. В курсе общей физики Савельева просто упоминается расщепление уровней зоны, что не является убедительным для студентов, которые привыкли к тому, что в физике все имеет строгое доказательство.

Нами разработан авторский курс «Квантовая механика и физика твердого тела», предназначенный для студентов педагогических вузов – будущих преподавателей физики, для студентов технических вузов, обучающихся по направлениям «Радиотехника», «Информационные системы», «Вычислительная техника». Курс состоит из пяти лекций по квантовой механике:

- лекция 1 «Волновые свойства частиц», в которой вводится понятие волны де Бройля, рассматривается дифракция частиц, подтверждающая их волновые свойства, вводится волновая функция и объясняется её физический смысл, происходит статистическое толкование волн де Бройля с применением соотношения неопределенности Гейзенберга;

- лекция 2 «Уравнение Шрёдингера и его применение». В данной лекции рассматривается квантовомеханическое описание состояния микрочастицы, приводится уравнение Шрёдингера в дифференциальном виде, рассматривается поведение свободной частицы и частицы в одномерной потенциальной яме бесконечной глубины, рассматривается туннельный эффект;

- лекция 3 «Атом водорода», в которой приводится решение уравнения Шрёдингера для атома водорода, вводится понятие квантовых чисел, показывается, что энергетический спектр электрона в атоме водорода образует дискретный ряд, описываются энергетические переходы электрона в атоме водорода и рассматриваются экспериментальные спектры излучения атома водорода;

- лекция 4 «Квантовомеханическая модель многоэлектронного атома». В этой лекции вводится понятие спина электрона, рассматривается принцип Паули, многоэлектронный атом и периодическая система элементов Д.И. Менделеева;

- лекция 5 «Элементы квантовой электроники». В лекции рассматриваются физические основы квантового генерирования, спонтанное и вынужденное излучение, инверсная населенность уровней, а также принцип действия оптических квантовых генераторов.

После лекций проводится несколько семинарских занятий, на которых рассматриваются сложные вопросы квантовой механики.

Курс лекций по физике твердого тела состоит из девяти лекций:

- лекция 1 «Структура кристалла», в которой вводится понятие зоны Бриллюэна, рассматриваются типы связей в кристаллах и тепловое движение частиц в кристалле, рассматриваются дефекты кристаллов по Шоттки и Френкелю;
- лекция 2 «Элементы зонной теории твердого тела», в которой вводится понятие квазичастицы и приводится квантовомеханическое описание движения электронов в кристалле на основе модели Кронига-Пенни с применением адиабатического приближения. Содержание этой лекции изложено нами кратко в статье «Квантовомеханическое описание движения электронов в кристалле» [8], представленной на конференции «Физика в системе современного образования (ФССО-2019)» в 2019 году;
- лекция 3 «Электроны и дырки, особенности их движения в кристалле». В лекции показана классификация твердых тел, вводится понятие эффективной массы электрона, рассматривается статистика Ферми-Дирака, вводится понятие «уровень Ферми»;
- лекция 4 «Электропроводность металлов», в которой рассматривается энергия Ферми в металлах, зависимость подвижности тока от температуры, вводится понятие о сверхпроводимости, рассматриваются различные сверхпроводники;
- лекция 5 «Электропроводность полупроводников». В лекции рассматриваются полупроводниковые вещества и их свойства, собственная и примесная проводимость, зависимость полупроводников от температуры, рассматривается метод расчета ширины запрещенной зоны из температурной зависимости проводимости полупроводника;
- лекция 6 «Гальваномагнитные и термомагнитные явления в полупроводниках», в которой рассматривается эффект Холла и другие гальваномагнитные явления;
- лекция 7 «Контактные явления и электронная эмиссия». В лекции вводится понятие работы выхода, рассматриваются термоэлектрические явления и термопары, рассматривается контакт металла с полупроводником и полупроводника с полупроводником;
- лекция 8 «Диамagnetизм и парамагнетизм», в которой рассматривается поведение атома в магнитном поле, вводится понятие частоты Лармора, рассматриваются магнитные макрохарактеристики вещества, а также диамagnetные и парамагнитные вещества и их свойства;
- лекция 9 «Ферромагнетизм». В данной лекции рассматриваются ферромагнитные вещества и их свойства, доменная структура ферромагнетиков, гистерезис, а также ферриты и применение ферромагнетиков и ферритов в ячейках памяти запоминающих устройств.

После прочтения небольшого курса лекций по физике твердого тела необходимо провести семинарское занятие, в котором рассматриваются теоретические основы зонной теории твердого тела и практические примеры её применения для различных полупроводников. Приведем пример вопросов, рассматриваемых на семинаре.

1. Как образуется энергетические зоны кристалла? Как происходит заполнение зон электронами?
2. Объясните, как заполняются энергетические зоны электронами в соответствии с принципом Паули?
3. Что понимают под зоной проводимости? Под запрещенной зоной? Объяснить ответ с помощью диаграммы.
4. В чем состоит основа разделения твердых тел на металлы, полупроводники, диэлектрики?
5. Какие элементы периодической системы Д.И. Менделеева относятся к классу полупроводников? Какова их ширина запрещенной зоны?
6. Что представляет собой «дырка» и каков механизм дырочной электропроводности?
7. Поясните с точки зрения зонной теории, почему натрий в кристаллическом состоянии является проводником?
8. Как определить, какое из двух тел является полупроводником или металлом?

Следующим этапом является проведение лабораторного практикума, который описан нами в статье «Формирование исследовательской компетентности студентов при обучении физике» [9]. В статье рассматривается метод определения ширины запрещенной зоны из температурной зависимости электропроводности полупроводника, в практикум также входит лабораторная работа «Эффект Холла», в которой определяется подвижность носителей тока в полупроводнике.

Апробация разработанного курса проходила в Ивановском государственном университете на кафедре математики, информатики и методики обучения Шуйского филиала ИВГУ для обучающихся по специальности 44.04.01 «Педагогическое образование» (профиль «Информационные технологии в профессиональной деятельности педагога»), на кафедре электроники и сетей ЭВМ в Нижегородском государственном техническом университете имени Р.Е. Алексеева для обучающихся по специальности 11.04.02 «Инфокоммуникационные технологии и системы связи» (профиль «Электронная техника, радиотехника и связь»). Педагогический эксперимент показал, что студенты, обучающиеся с применением разработанного курса, глубоко вникают в принципы действия и устройства электронных приборов, на более глубоком уровне усваивают спецкурсы, связанные с применением полупроводниковых материалов.

Выводы:

1. В учебниках по общей физике не рассматриваются законы квантовой механики и зонная теория твердого тела, а лишь констатируется тот факт, что энергетические уровни расщепляются в энергетические зоны.
2. Нами разработан авторский курс «Квантовая механика и физика твердого тела», состоящий из лекций по квантовой механике и физике твердого тела, семинарских и лабораторных занятий.
3. Педагогический эксперимент показал продуктивность разработанного курса. Студенты стали глубже понимать принципы действия и устройства электронных приборов, на более глубоком уровне усваивать спецкурсы, связанные с применением полупроводниковых материалов.

Литература:

1. Бордовский, Г.А. Общая физика: Учебное пособие для вузов / Г.А. Бордовский, Э.В. Бурсиан. – 2-е издание, исправленное и дополненное. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 242 с.
2. Замкова, Н.Г. Физика твердого тела. Электронные свойства твердых тел / Н.Г. Замкова, В.С. Жандун, О.Н. Драганюк, С.Г. Овчинников; Сибирский федеральный университет, Институт инженерной физики и радиоэлектроники. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2022. – 256 с.
3. Миттова, И.Я. История химии с древнейших времен до конца XX века : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности ВПО 020900 – Химия, физика и механика материалов в 2 томах / И.Я. Миттова, А.М. Самойлов; И.Я. Миттова, А.М. Самойлов. Том 2. – Долгопрудный: Издательский Дом Интеллект, 2012. – 623 с.
4. Савельев, И.В. Курс общей физики. В 5 томах: Учебное пособие. 5-е изд., испр. / И.В. Савельев. – СПб.: Издательство «Лань», 2021. – 384 с.
5. Сивухин, Д.В. Общий курс физики: учебное пособие: в 5 томах / Д.В. Сивухин. – 3-е изд., стереот. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2020. – Том 5: Атомная и ядерная физика – 2020. – 784 с.
6. Спириин, Г.Г. Курс общей физики в 3 кн. Книга 2: электромагнетизм, оптика, квантовая физика: Учебник для бакалавров / Г.Г. Спириин, Б.В. Бондарев, Н.П. Калашников. – 2-е изд. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 441 с.
7. Стрекалов, Ю.А. Физика твердого тела: Учебное пособие / Ю.А. Стрекалов, Н.А. Тенякова. – М.: ИЦ РИОР: НИЦ

Инфра-М, 2018. – 307 с.

8. Червова, А.А. Квантовомеханическое описание движения электронов в кристалле / А.А. Червова // Физика в системе современного образования (ФССО-2019): Сборник научных трудов XV Международной конференции, Санкт-Петербург, 03-06 июня 2019 года / Под редакцией Ю.А. Гороховатский, Л.А. Ларченкова. Том 2. – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2019. – С. 284-288

9. Червова, А.А. Формирование исследовательской компетентности студентов при обучении физике / А.А. Червова, М.К. Морозов // Школа будущего. – 2022. – № 5. – С. 236-243

10. Шиманский, А.Ф. Физика твердого тела: учебное пособие / А.Ф. Шиманский, М.М. Симунин; Сибирский федеральный университет, Институт цветных металлов и материаловедения. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2021. – 128 с.

Педагогика

УДК 78:373.3(045)

кандидат исторических наук, доцент **Козлова Тамара Алексеевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

доктор педагогических наук, профессор **Карпушина Лариса Павловна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ФОРМИРОВАНИЕ ВОКАЛЬНО-ХОРОВЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО И МОРДОВСКОГО ДЕТСКОГО ФОЛЬКЛОРА)

Аннотация. В статье рассматривается поликультурная образовательная среда, представляющая собой «совокупность условий, возможностей обучения, воспитания, развития и социализации личности, специально организованное социально-культурное окружение образовательного учреждения, в котором происходит становление детей и подростков как граждан России, представителей определенного этноса и членов мирового сообщества». Отмечается необходимость приобщения детей дошкольного возраста к фольклору, в частности, к детскому музыкальному фольклору разных народов, так как фольклор характеризуется своеобразием жанров и специфическими выразительными средствами. Тексты фольклора традиционны. В них сохраняется характер исполнения, сюжеты, образы, выразительные средства на протяжении многих лет. Также отмечается огромный познавательный потенциал русского и мордовского детского музыкального фольклора в нравственно-эстетическом воспитании дошкольников. Рекомендуются музыкальный репертуар, который может стать эффективным средством формирования голосового аппарата дошкольников, вокально-исполнительских навыков. В работе рассматриваются вопросы, связанные с формированием вокально-хоровых навыков (дыхание, звуковедение, звукообразование, дикция) на примере изучения русского и мордовского детского фольклора. Обосновывается то обстоятельство, что музыкальное занятие в дошкольном учреждении, насыщенное детским музыкальным фольклором, превращается в занятие искусством благодаря импровизационности, творческому началу, коллективности деятельности, присущих народному музыкальному искусству. В ходе исследования были использованы диалектический, сравнительно-сопоставительный, логический подходы, а также, теоретический анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы.

Ключевые слова: вокально-хоровые навыки, поликультурная образовательная среда, детский фольклор, дети дошкольного возраста.

Annotation. The article deals with a multicultural educational environment, which is a «set of conditions, opportunities for learning, upbringing, development and socialization of the individual, a specially organized socio-cultural environment of an educational institution in which children and adolescents become citizens of Russia, representatives of a certain ethnic group and members of the world community». It is noted the need to familiarize preschool children with folklore, in particular, with children's musical folklore of different peoples. Folklore is characterized by originality of genres and specific means of expression. Folklore texts are traditional. They preserve the character of the performance, plots, images, expressive means for many years. There is also a huge cognitive and educational potential of Russian and Mordovian children's musical folklore in the moral and aesthetic education of preschoolers. A musical repertoire is recommended, which can become an effective means of forming the voice apparatus of preschoolers, vocal and performing skills. The paper deals with issues related to the formation of vocal and choral skills (breathing, sound science, sound production, diction) on the example of studying Russian and Mordovian children's folklore. It substantiates the fact that a musical lesson in a preschool institution, saturated with children's musical folklore, turns into an art lesson due to improvisation, creativity, and collectivity of activities inherent in folk musical art. In the course of the study, dialectical, comparative, logical approaches were used, as well as a theoretical analysis of psychological, pedagogical, scientific and methodological literature.

Key words: vocal and choral skills, multicultural educational environment, children's folklore, preschool children.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» и Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева») по теме: «Формирование вокально-хоровых навыков у обучающихся в поликультурной образовательной среде»

Введение. В современном мире большое внимание уделяется сохранению и развитию этнических культур [12]. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, утвержденного приказом Министерства образования и науки РФ, выделяется в качестве важного принципа «учет этнокультурной ситуации развития детей» [11], поэтому необходимо организовывать этнокультурную и поликультурную образовательную среду, обеспечивающую приобщение дошкольников к различным этническим культурам.

В.А. Явсин рассматривает образовательную среду как «совокупность условий, влияний и возможностей, которые создают условия для формирования личности, а также возможностей для ее развития» [13]. Поликультурная образовательная среда представляет собой «совокупность условий, возможностей обучения, воспитания, развития и

социализации личности, специально организованное социально-культурное окружение образовательного учреждения, в котором происходит становление детей и подростков как граждан России, представителей определенного этноса и членов мирового сообщества» [2].

Поликультурная образовательная среда включает в себя художественно-образовательную среду, обеспечивающую приобщение дошкольников к фольклору, в частности, к детскому музыкальному фольклору разных народов.

Фольклор характеризуется своеобразием жанров и специфическими выразительными средствами. Тексты фольклора традиционны. В них сохраняется характер исполнения, сюжеты, образы, выразительные средства на протяжении многих лет. Необходимо использовать огромный познавательный потенциал русского и мордовского детского музыкального фольклора в нравственно-эстетическом воспитании дошкольников, а также в формировании вокально-хоровых навыков [3]. Исполнение народных песен детьми позволит не прервать нить развития родной народной музыкальной традиции, не нарушить процесс усвоения интонационно-попевочного словаря конкретного этноса. Это особенно важно, потому что интонационно-попевочный словарь, усвоенные типы этнического многоголосия, тембровая окраска исполнения, принципы варьирования являются основными чертами этнического своеобразия народной музыки любого этноса. Раннее приобщение к народному творчеству поможет заложить в душе ребенка основы этномызыкальной культуры, вкуса, которые позволят в будущем ориентироваться в «безбрежном музыкальном океане», противостоять негативному музыкальному влиянию массовой музыкальной культуры, подготовит детей к восприятию современной музыки.

Проблемой развития вокально-хоровых навыков детей дошкольного возраста занимались: Н.А. Ветлугина [1], Л.Н. Комиссарова [4], Н.А. Метлов [5], О.П. Рыданова [7].

Изложение основного материала статьи. К вокально-хоровым навыкам, которые формируются у детей дошкольного возраста, относятся звукообразование, дыхание, дикция, звуковедение. Обучение им имеет свои особенности.

Выработке правильного дыхания «способствует и соответствующий подбор певческого репертуара, в котором преобладают песни, попевки, построены на коротких музыкальных фразах» [8]. Например, пестушки, коротенькие стишки, которые отличаются от других детских песенок своеобразным зачином («Токи, токи, токине», «Дёго, дёго, дёкшке»).

Детские прибаутки на одном звуке предназначены для распевания, выработке первоначальных вокально-хоровых навыков. Например, прибаутки, воспевающие птиц и животных: (э) «Чеерне – урыне» («Мышонок – шильце»), (м) «Вай, тон ката, катоня» («Ой, ты кошка, кошечка»), (э) «А сезяка, сезяка» («А сорока, сорока»), (м) «Вай, шякшата, шякшата» («Ой, дятел, дятел»). Прибауток много у мордвы с веселым и шутливым сюжетом: (э) «А, Тюртыяпа, Тюртыяпа» («А, Тюртыяпа, Тюртыяпа»), (м) «Кару – Вару» («Муха – Варуха»), (э) «Ой, горинге, горинге» («Ой, горинге, горинге») и др. Педагог показывает, как правильно стоять при пении, держать корпус и голову, брать дыхание и артикулировать, произносить гласные и согласные. Желательно повесить красочный плакат, где нарисовано: 1. Во время пения стоять прямо; 2. При пении открывать рот.

Сначала разучиваются прибаутки в словесном варианте. Дети работают над словом и его эмоционально-смысловой окраской (дается, например, задание: пропевать, спрашивая и отвечая «радостно», «удивленно», «тревожно» и «спокойно»). В качестве вспомогательных упражнений рекомендуются эрзянские и мокшанские скороговорки: «парь парь, лангсо, парь кундо лангсо (кадка на кадке, кадка на крышке) (м)»; «парь парь, лангса, парь потмакса (кадушка на кадушке, на дне кадушки) (э)» [6].

При разучивании попевок обращается внимание на освоение навыков дыхания, звукообразования и дикции (брать дыхание на границе песенных предложений, протягивать и округлять гласные, ясно и кратко произносить согласные).

Например:

– Зайка белый,

Куда бегал?

– В лес дубовый,

– Что там делал?

– Я капустку щипал,

Под березоньку клал

И не знаю, кто украл! [9].

Для работы над дикцией ребенка можно использовать скороговорки, которые улучшают артикуляцию, дикцию, так как нужно быстро и четко произносить фразу:

Добры бобры идут в боры [9].

При разучивании колыбельных песен проводится работа над кантиленой, умением петь связно и протяжно:

Люли, люли, люленьки,

Прилетели гуленьки.

Стали гули ворковать,

Стали детки засыпать [9].

В мокшанских колыбельных работа ведется над дикцией и артикуляцией, особенно в словах с несколькими труднопроизносимыми согласными. С этой целью применяются специальные упражнения, например, «надулись – улыгнулись». Исполнительская интонация – ласковая и нежная в соответствии с эмоционально-образным содержанием текста.

Для четкости, ясности произношения согласных в пении необходимо использовать специальные упражнения, в также петь различные считалки («Зайка-зайка», «Андрей-воробей»). Небольшой диапазон, удобная tessitura, умеренный темп, средняя динамика, создают благоприятные условия для вокально-хоровой работы. Задача последней – петь связно, протягивая и округляя гласные.

Значительную роль в формировании дикции ребенка могут служить заклички, колядки. Тексты и мелодии колядок обычно несложны, но очень эмоционально выразительны и легко воспринимаются детьми. Они отличаются яркой образностью, привлекают ребят ритмичностью, звонкими ритмами, звукоподражанием.

Рождественские колядования было одним из наиболее любимых развлечений детей. Дети колядовали, в отличие от взрослых, днем. В их колядках нередко бывали мотивы величания хозяев и пожеланий благополучия.

1. Ай, каляда, каляда!

Карьхкяязон каяда!

2. Кие каяй карьхкязон –

Сиянь шачи цёрацяц!

3. Сицянь шачи церацяц,

Ули паксянь сокойцяц!

1. Ай, коляда, коляда!
Ковшик наполните!
2. Кто положит в ковшик,
Пусть (у того) сын родится!
3. Пусть сын родится,
Пусть пахарем будет! [10].

Узкообъемные напевы удобны для вокализации, выработки первоначальных навыков певческого дыхания, звукообразования, дикции (при разучивании показать рукой направление мелодии, прохлопать, простучать ритмический рисунок).

Заклички скандируют или расппевают, повторяя несколько раз.

Дождь, дождь, дождичек,
Землю – матушку окропила!
В одну тучу собирайся,
Все поле залей-ка! [10].

Такие заклички исполнялись детьми во время теплых весенних дождей или после летней жары.

Выводы. Включение в процесс музыкального образования русского и мордовского детского фольклора в условиях поликультурной общеобразовательной среды будет способствовать воспитанию уважения к музыкальным культурам разных народов, родному краю. Рекомендуемый музыкальный репертуар может стать эффективным средством формирования вокально-хоровых навыков, так как обучении им детей дошкольного возраста имеет свои особенности. Музыкальное занятие, насыщенное детским музыкальным фольклором, превращается в занятие искусством благодаря импровизационности, творческому началу, коллективности деятельности, присущих народному музыкальному искусству. Эти свойства фольклора резонируют с целостным художественно-образным мышлением, свойственным дошкольнику, которому необходима творческая деятельность, игра, активное музицирование. Таким образом, можно констатировать, что ценность использования русского и мордовского детского фольклора в формировании вокально-хоровых навыков в условиях поликультурной общеобразовательной среды неоспорима.

Литература:

1. Ветлугина, Н.А. Музыкальное воспитание в детском саду / Н.А. Ветлугина. – Москва: Просвещение, 1981. – 239 с.
2. Карпушина, Л.П. Организация поликультурной образовательной среды в учреждениях дополнительного образования / Л.П. Карпушина, Т.А. Козлова // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 65. – Ч. 4 – С. 172-176
3. Козлова, Т.А. Формирование навыков исполнения народных песен в фольклорном ансамбле в условиях дополнительного образования / Т.А. Козлова, Л.П. Карпушина // Научно-педагогическое обозрение. – 2020. – № 6 (34). – С. 61-67
4. Комиссарова, Л.Н. Ребенок в мире музыки. Примерное тематическое планирование музыкальных занятий для ДОУ / Л.Н. Комиссарова, Г.В. Кузнецова. – Москва: Школьная Пресса, 2006. – 128 с.
5. Метлов, Н.А. Музыка – детям: пособие для воспитателя и муз. руководителя детского сада / Н.А. Метлов. – Москва: Просвещение, 1985. – 144 с.
6. Одиноква, Т.И. Мордовская музыка в начальной школе / Т.И. Одиноква. – Саранск: Мордовское книжное издательство, 1994. – 272 с.
7. Радынова, О.П. Музыкальное развитие детей. В 2 ч. Ч. 1: Учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по спец. «Дошкольная педагогика и психология» / О.П. Радынова. – Москва: Владос, 1997. – 606 с.
8. Радынова, О.П. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учебник для студентов высших учебных заведений / О.П. Радынова, Л.Н. Комиссарова. – Дубна: Феникс, 2011. – 352 с.
9. Раз, два, три, четыре, пять, мы идем с тобой играть / Сост. М.Ю. Новицкая, Г.М. Науменко. – Москва: Просвещение, 1995. – 132 с.
10. Памятники мордовского народного музыкального искусства. Т. 3. / Сост. Н.И. Бояркин. – Саранск: Мордовское книжное издательство, 1988. – 337 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – URL: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/> (дата обращения: 14.08.2023)
12. Якунчев, М.А. Этнокультурное образование в контексте различных научных подходов / М.А. Якунчев, С.Н. Горшенина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1 (17). – С. 71-75
13. Ясвин, В.А. Образовательная среда от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – Москва: Смысл, 2001. – 365 с.

Педагогика

УДК 378

соискатель Колодяжная Юлия Владимировна

Челябинский государственный институт культуры (г. Челябинск)

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования цифровой культуры обучающихся в информационно-образовательной среде. В цифровую эпоху происходит становление особого типа цифровой культуры, дополняющей цифровые компетенции мировоззренческим аспектом. Масштабное использование информации, внедрение цифровых технологий в различные сферы жизни требуют овладения информационными навыками и ценностного подхода к их применению. Цифровые технологии начинают использоваться как средства коммуникации и как средства обучения. Актуализируется проблема формирования цифровой культуры, необходимой для жизни в обществе. Рассмотрено соотношение понятий «цифровая грамотность», «цифровые компетенции», «цифровая культура». Появляются новые возможности в общении и преподавании. Цифровое обучение актуализирует необходимость создания новых педагогически значимых методов работы в различных ситуациях. Цифровое поколение посвящает большое количество времени созданию контента в сетевой среде. Сделан вывод о влиянии новых коммуникативных технологий на процессы социализации, развитие и становление личности.

Ключевые слова: цифровизация, цифровые технологии, цифровая культура, трансформация, цифровая грамотность, цифровые компетенции.

Annotation. The article deals with the issues of formation of digital culture of students in the information and educational environment. In the digital age, a special type of digital culture is emerging, complementing digital competencies with a worldview aspect. The large-scale use of information, the introduction of digital technologies in various spheres of life require mastering information skills and a value-based approach to their application. Digital technologies are beginning to be used as a means of communication and as a means of learning. The problem of the formation of a digital culture necessary for life in society is actualized. The correlation of the concepts of "digital literacy", "digital competencies", "digital culture" is considered. There are new opportunities in communication and teaching. Digital learning actualizes the need to create new pedagogically significant methods of work in various situations. The digital generation devotes a lot of time to creating content in a network environment. The conclusion is made about the influence of new communication technologies on the processes of socialization, development and formation of personality.

Key words: digitalization, digital technologies, digital culture, transformation, digital literacy, digital competencies.

Введение. Современное общество отличается сетевой организацией и информационной направленностью, что предполагает стремительно нарастающую технологизацию социального пространства.

Культура современного общества отличается использованием не только новых технологий практически во всех сферах деятельности, а также формированием взаимодействия человека с техникой. Использование инноваций в различных сферах деятельности продиктовано цифровизацией общества, которая и лежит в основе формирования современной культуры, цифровой.

Увеличение скорости протекания процесса цифровизации общества происходит одновременно с изменением ценностных ориентиров человека, картины мироздания, изменением особенностей коммуникаций, моделей поведения, отношений в социуме. Поэтому исследование цифровой культуры затрагивает различные стороны жизни современного человека, предполагая анализ изменений самих практик и продуктов человеческой деятельности [9].

Масштабное применение информационных ресурсов, а также научных знаний, использование цифровых технологий в различных областях деятельности требуют овладения информационными навыками и ценностного подхода к их использованию. Цифровые технологии начинают применяться как средства коммуникации и как средства обучения. При этом темпы цифровизации часто опережают навыки пользователей по их освоению. Не случайно актуализируется проблема расширения цифрового потребления, формирования цифровой культуры, которая необходима для жизни в современном цифровом обществе, на основе определенных принципов.

В последнее время мы наблюдаем процесс реформирования системы образования, который предполагает изменение условий обучения детей. На первое место выходит организация ресурсов данных, плодотворное сотрудничество, сбор, оценивание и использование информации. Таким образом, мы можем говорить о необходимости наличия у современного человека цифровой (информационной) культуры как элемента культуры общечеловеческой, а ее формирование становится одной из важнейших составляющих и в системе образования [7]. Цифровая культура предполагает использование информационных технологий для решения всевозможных задач, включая профессиональные, направленные на возможное увеличение производительности труда [6].

Интернет, мобильная связь, цифровые образовательные ресурсы (ЦОРы) оказывают значительное влияние на становление личности подростков. Данная проблема является актуальной и активно рассматривается в научной среде. Эта проблема в своих разных аспектах стала объектом у М. Пренски, Г. Рейнгольда, Г. Солдатовой, Т. Пестика, Д. Палфи, У. Гассера, Т. Марцинковской и мн. др. Важность и актуальность таких исследований очевидна, так как то, что происходит с молодежью в настоящем, определяет будущее нашей культуры.

Таким образом, цифровая культура для подрастающего поколения является средой, которая формирует его как личность, а для повышения уровня этой культуры (цифровой) необходимо введение в процесс обучения цифровых образовательных ресурсов.

Изложение основного материала статьи. Сегодняшнее поколение с рождения погружено в цифровизацию. В современном обществе влияние приобретает становление особого, своеобразного типа цивилизации. По мнению авторов В.Ш. Расумова, З.М. Ахмадовой, в настоящее время происходит погружение традиционной культуры в цифровую среду, что приводит к формированию новых характеристик привычной культуры [8].

В своих исследованиях Д.Н. Карпова говорит о том, что цифровизация является глобальным процессом преобразования информации в цифровую форму, коренным образом изменяющий характер межгрупповых и межличностных взаимоотношений людей. Вышеизложенное позволяет говорить о том, что основополагающим фактором становления цифровой культуры выступают именно инновационные технологии, органически присущие современному обществу [5].

Опираясь на данные современной педагогики, мы утверждаем, что к настоящему времени уже накоплен достаточный опыт использования цифровизации в учебном процессе. Цифровые технологии используются эффективно только в рамках образовательной среды, обеспечивающей не только обмен данными между различными информационными системами, но и консолидирующей различные цифровые технологии. С учетом вышеизложенного, цифровую образовательную среду следует рассматривать как комплекс ресурсов, создающих условия ведения учебного процесса и процесса управления образовательным учреждением.

Цифровизацию образовательного процесса можно рассматривать как трансформацию образовательного процесса и его элементов, с одной стороны, и цифровых средств, и технологий, с другой. Цель такой трансформации заключается в максимально полном использовании потенциала дидактических возможностей цифровых технологий и направлена на максимально возможное их приспособление к эффективному решению педагогических задач. В ряде случаев такой тип обучающихся самостоятельно формирует свой образовательный маршрут, при этом возможна интеграция учебы, работы и личностного развития.

Очевидно, что в условиях изменяющейся внешней среды, современный человек не может комфортно существовать в обществе, пока информационная культура не станет элементом его общечеловеческой культуры. Современные реалии требуют от системы образования реализации одной из важнейших задач формирования цифровой культуры обучающихся.

Рассмотрим соотношение понятий «цифровая грамотность», «цифровые компетенции», «цифровая культура». Понятийно-терминологический аппарат для обеспечения однозначности вышеуказанных понятий до настоящего времени не унифицирован. Зарубежная модель информационной подготовки граждан, международные стандарты базируются на понятиях «компьютерная грамотность» и «цифровая грамотность», последнее в буквальном переводе означает свободное владение цифровыми данными. К цифровой грамотности за рубежом относят владение компьютерной грамотностью и широким спектром социальных технологий, а также «цифровые компетенции, цифровое потребление и цифровую безопасность, которые необходимы, чтобы жить в цифровом мире [2].

Модель информационной подготовки граждан в России длительное время базировалась на понятии «информационная культура». Данное определение в связи со смещением образования и экономики в сторону цифровизации, становится основой понятия «цифровая культура».

При определении цифровой культуры личности, выделяют следующие компоненты:

- умения и знания;
- готовность использования умений и знаний;
- оценки и установки.

Цифровая грамотность – это базовый набор знаний и умений, которые необходимы для работы с различного рода информацией в информационно-коммуникационной среде: чтение с экранов гаджетов, поиск и обработка всевозможной информации, общение с применением различных устройств. Обладать знаниями и навыками использования цифрового оборудования, должен каждый современный человек.

Цифровые компетенции содержат критическую оценку информации, готовность пользоваться цифровыми ресурсами и соблюдением информационной безопасности. Они отражают способность человека к эффективному решению различного рода задач: учебных, профессиональных, с применением цифровых устройств и информационных технологий.

Цифровая культура дополняет цифровые компетенции посредством мировоззренческого аспекта и направлена на ценностное взаимодействие в информационно-цифровой среде, новые этические принципы. Таким образом, «цифровая культура» - понятие весьма многогранное.

По мнению Е.Е. Елькиной, для анализа уровней цифровой культуры необходимо исследовать влияние интернета и конвергентных технологий на изменение идентичности человека, социальной реальности и культуры как жизненного мира современного человечества [4].

Российским ученым Д.В. Галкиным определена уровневая структура цифровой культуры, включающая материальный уровень, функциональный, символический, ментальный и духовный. Вопросы взаимосвязи указанных уровней автор оставляет открытым [3].

Современные информационные технологии, как определяющий фактор цифровой культуры, отражены в работах следующих авторов: И.И. Горловой и А.Л. Зорина. Очевидно, что цифровой образовательный процесс основан на новой науке в педагогике – цифровой дидактике.

Несмотря на многочисленность публикаций по проблеме формирования цифровой культуры, практически отсутствуют исследования по системному формированию цифровой культуры в области школьного образования.

Цифровизация образования открывает разные возможности в процессе образования между учителем и учеником. Инновационные технологии дают возможность использовать методы, которые, способствуя обучению, не могут реализовываться в учебном процессе иначе. Благодаря цифровизации, рождаются новые педагогические методики, применяемые в работе как «учитель-ученик», так и дистанционно.

Процесс цифрового обучения должен иметь отправную точку в виде цели обучения и определения знаний и компетенций обучающихся. Четкой основой в построении обучающего процесса является осознание компетенций, знаний, навыков обучающихся, приобретенных ранее в процессе обучения. Проблема проектирования – это принятие факта достижения компетентностей разными обучающимися в соответствии с поставленными целями по-разному [1].

В процессе общения друг с другом, с целью получения необходимой информации современные подростки, школьники, молодые люди активно используют новационные информационные технологии. Являясь цифровым поколением, активными участниками интернет-пространства создают и размещают в сетях цифровую продукцию, созданную самостоятельно.

Востребованность цифровой среде придают преимущества, свойственные для ее самовыражения и делающие ее востребованной. К ним относятся следующие особенности: технологическая доступность, простота использования цифровых средств, большое количество приложений для решения разного рода задач, информационная структура, которая предоставляет доступ к цифровому содержанию; факторы, имеющие социальный характер: способность быстрого распространения результатов своего творчества, возможность быстрой ответной реакции, анонимность, коллективная деятельность.

Все-таки пользовательские навыки, необходимые для повседневной коммуникации, и навыки применения новых технологий, предназначенных для достижения образовательных результатов, имеют практический разрыв. Данные проблемы возникли у учителей и учеников в период перехода на дистанционное обучение, в период действия COVID.

Выводы. Цифровизация в современном мире коснулась всех сторон жизни нашего общества, став неотъемлемой его частью. Новые информационные технологии мы наблюдаем в образовании, профессиональной, досуговой, художественной деятельности. Они коренным образом оказали влияние на нашу жизнь. Однако для представителей цифрового поколения, наших детей, цифровизация является естественным процессом, сопровождающим их с самого рождения. Информационные технологии затрагивают все стороны нашей жизни, формируя при этом системы социального взаимодействия, способы восприятия и обработки поступающей информации, затрагивая интеллектуальную и эмоциональную сторону личности.

«Цифровая культура» и «культура нецифровая» – два понятия, которые трудно отделить друг от друга. Но только цифровая культура, включающая в себя применение новых информационных технологий и всю систему цифровой среды, способна формировать личностную и культурную идентичность, и только цифровая среда способна оказать определяющее влияние на молодое поколение, наших детей.

На основании изучения вышеизложенного, мы говорим о необходимости воспитания у обучающихся цифровой культуры, как элемента культуры общечеловеческой, а ее формирование выходит на первый план системы школьного образования. Что невозможно без принятия информационных ценностей, под которыми мы понимаем специфические образования в структуре индивидуального сознания, являющиеся идеальными образами и ориентирами информационной деятельности в обществе.

Внедрение цифровых образовательных ресурсов в учебном процессе способствует формированию цифровой культуры обучающихся в информационно-образовательной среде.

Литература:

1. Антонова, Д.А. Цифровая трансформация системы образования. Проектирование ресурсов для современной цифровой учебной среды как одно из ее основных направлений / Д.А. Антонова, Е.В. Оспенникова, Е.В. Спирина // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. – 2018. – № 14.
2. Берман, Н.Д. К вопросу о цифровой грамотности / Н.Д. Берман // Современные исследования социальных проблем. – 2017. – Том 8, № 6-2. – С. 35-38
3. Галкин, Д.В. Digital Culture: методологические вопросы исследования культурной динамики от цифровых автоматов до техно-био-тварей / Д.В. Галкин // Международный журнал исследований культуры. – 2012. – № 3. 8. – С. 11-16

4. Елькина, Е.Е. Цифровая культура: понятие, модели и практики / Е.Е. Елькина // Информационное общество: образование, наука, культура и технологии будущего. – Выпуск 2. – 2018. – С. 195-203
5. Карпова, Д.Н. Социотехнический поворот в исследовании цифровизации общества / Д.Н. Карпова, А.С. Проскурина // Власть. – 2020. – № 1.
6. Лосев, С.В. Формирование информационной культуры студентов колледжа-требования к подготовке современного специалиста / С.В. Лосев // Проблемы педагогики. – 2017. – № 7 – С. 30.
7. Никулина, Т.В. Информатизация и цифровизация образования: понятие, технологии, управление / Т.В. Никулина, Е.Б. Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8. – URL: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/2133/14.pdf>
8. Расумов, В.Ш. Формирование информационной культуры студентов в контексте цифровизации образования / В.Ш. Расумов, З.М. Ахмадова // МНКО. – 2020. – № 4. – С. 83.
9. Соколова, Н.Л. Цифровая культура или культура в цифровую эпоху? / Н.Л. Соколова // Международный журнал исследований культуры. – 2021. – № 3 (8). – С. 6-10

Педагогика

УДК 378.046.4

кандидат педагогических наук, доцент Коновалова Наталья Александровна

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Вологда)

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СЛУШАТЕЛЕЙ ПРОГРАММ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПО ПРОФИЛЮ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования и развития отдельных педагогических компетенций у специалистов по социальной работе, не имеющих специального образования в данной сфере. Автором обосновывается необходимость обучения слушателей в области дидактики и методики преподавания. Основным путем развития элементов указанной компетенции является отдельный блок дисциплины «Организационно-методические основы социальной работы». Он посвящен изучению методики разработки занятий с различными категориями клиентов для предотвращения и решения социальных проблем. Автором описывается опыт реализации дисциплины на программах профессиональной переподготовки по профилю «Социальная работа». В статье описывается содержание указанного блока. Даются рекомендации по формам работы со слушателями при проведении аудиторных занятий. Приводится формальная информация о трудоемкости дисциплины и блока. Автор сообщает о способах получения информации о результативности обучения. В заключении автор рассматривает условия, способствующие эффективности достижения целей дисциплины. Статья может быть интересна практикующим специалистам по социальной работе, психологам, начальникам отрядов, нуждающимся в педагогических знаниях и умениях, преподавателям, работающим на программах повышения квалификации и профессиональной переподготовки по профилям социально-педагогической и психологической направленности.

Ключевые слова: андрагогика, обучение взрослых, профессиональная переподготовка, профессиональная специализированная компетенция, учебная дисциплина, учебное занятие, цикл занятий.

Annotation. The article is devoted to the problem of formation and development of individual pedagogical competencies of social work specialists who do not have special education in this field. The author substantiates the necessity of training students in the field of didactics and teaching methods. The main way of developing the elements of this competence is a separate block of the discipline "Organizational and methodological foundations of social work". It is dedicated to the study of the methodology of developing classes with different categories of clients to prevent and solve social problems. The author describes the experience of implementing the discipline in professional retraining programs in the profile "Social Work". The article describes the content of the specified block. Recommendations are given on the forms of working with students during classroom classes. Formal information about the complexity of the discipline and the block is provided. The author reports on ways to obtain information about the effectiveness of training. In conclusion, the author examines the conditions that contribute to the effectiveness of achieving the goals of the discipline. The article may be of interest to practitioners in social work, psychologists, heads of detachments in need of pedagogical knowledge and skills, teachers working on advanced training and professional retraining programs in the profiles of socio-pedagogical and psychological orientation.

Key words: andragogy, adult education, professional retraining, professional specialized competence, academic discipline, educational activity, cycle of classes.

Введение. В рамках реализации программ профессиональной переподготовки по профилю «Социальная работа» мы часто сталкиваемся с обучающимися, не имеющими базового педагогического образования. При этом ряд задач, которые им необходимо решать в рамках осуществления социальной работы, требуют определенных знаний и умений из области педагогики. Так, для профилактики и решения некоторых социальных проблем клиентов, осуществления элементов социального образования требуется целенаправленная методически грамотная разработка, организация и проведение специалистом по социальной работе как отдельных занятий социальной направленности, так и их циклов.

Для формирования педагогически ориентированных методических знаний и навыков у сотрудников социальных служб нами в 2016 году была разработана самостоятельная дисциплина «Организационно-методические основы социальной работы», которая с 2017 года по настоящее время реализуется в программах профессиональной переподготовки по профилю «Социальная работа». Один из ее блоков посвящен методике разработки занятий с различными категориями клиентов для предотвращения и решения социальных проблем. Описанию именно этого вопроса посвящена данная статья.

Изложение основного материала статьи. Изучение дисциплины «Организационно-методические основы социальной работы» нацелено на формирование у слушателей элементов профессиональной специализированной компетенции: способность к разработке и реализации социальных технологий, учитывающих особенности функционирования пенитенциарной системы, а также специфику различных категорий осужденных клиентов – в части изучения современных методических требований к организации инновационной, исследовательской работы, социального образования различных категорий граждан в условиях изоляции, а также формирования умений по подготовке рабочей документации различных видов (разработок, планов занятий, проектов и др.) для организационно-методического обеспечения данных направлений деятельности [1, С. 96].

Задачей освоения дисциплины является развитие умений обоснования, разработки, реализации, анализа и представления специалистами по социальной работе собственных разработок в области решения социальных проблем различных категорий осужденных.

Общая трудоемкость дисциплины «Организационно-методические основы социальной работы» составляет 26 академических часов, из них 6 часов – лекции, 16 часов – практические занятия, 4 часа – промежуточная аттестация. Освоение программы дисциплины завершается промежуточной аттестацией в форме подготовки и защиты контрольной работы, целью проведения которой является определение уровня сформированности у слушателей заявленной компетенции или ее части.

В результате изучения дисциплины обучающийся должен:

- знать современные методические требования к организации инновационной, исследовательской работы, а также особенности организации социального образования различных категорий граждан в условиях изоляции;
- уметь составлять рабочую документацию различных видов (разработки, планы занятий, проекты и др.) для методического обеспечения реализуемых направлений социальной работы;
- владеть навыками организационно-методического обеспечения социальной работы с осужденными [1, С. 196].

Структура дисциплины включает в себя несколько разделов, ориентированных на изучение методического и организационного обеспечения различных направлений деятельности специалиста по социальной работе. В контексте данной статьи мы рассмотрим один из них, посвященный изучению методики разработки занятий с различными категориями клиентов для предотвращения и решения социальных проблем.

Для выявления исходного уровня подготовки обучающихся по вопросам методической направленности нами используется опросный метод. Как правило, он реализуется в форме входного контроля по указанной дисциплине. Используемый опросник включает несколько разделов, но в данном контексте нас интересует один из них, включающий вопросы, позволяющие выявить исходный уровень имеющихся у слушателей знаний и навыков, касающихся понимания необходимости и процедуры организации и проведения различных мероприятий социальной направленности, формирования методического инструментария для организации занятий (выбор и формулирование темы, цели занятия; подбор форм занятия и методов работы; построение занятия; поиск необходимой информации; анализ и прогнозирование результатов занятия и проч.), специфики работы с клиентами разного возраста, пола, имеющими различный социальный опыт и проч.

Входной контроль в группах профессиональной переподготовки как правило показывает хорошие результаты по вопросам методической направленности у слушателей, имеющих базовое педагогическое образование и большой (более 10 лет) опыт работы по специальности (средний балл 3,8), и низкие результаты у слушателей, не имеющих такого образования (средний балл 2,3). При этом навыки и опыт самостоятельной разработки занятий у второй группы слушателей отсутствует полностью. Следует отметить, что в группах обучающихся достаточно редко встречаются лица с базовым педагогическим образованием (не более 2-3 человек на группу из 15 слушателей или такие лица отсутствуют полностью).

Указанные тенденции делают актуальной работу по обучению слушателей как основам педагогических знаний в области андрагогики, социальной педагогики, дидактики и методики преподавания, так и расширению базовых знаний, полученных в рамках предшествующей дисциплины «Педагогические основы социальной работы».

Содержание блока, посвященного методике разработки занятий для осуществления социального образования, предотвращения и решения социальных проблем различных категорий клиентов, имеет подвижный интерактивный характер. Оно каждый раз моделируется нами исходя из уровня подготовленности группы обучающихся, имеющегося у них профессионального запроса и потребностей.

Данный блок наиболее трудоемкий. Он рассчитан на 2 часа лекционных занятий и 8 часов практических занятий. Кроме того, именно по этой теме слушатели выполняют наибольший объем самостоятельной работы. Такое распределение времени позволяет придать изучению темы практико-ориентированный характер. Все знания и навыки обучающиеся получают, интенсивно погружаясь в вопросы педагогики.

На занятиях данного блока слушатели вовлекаются в обсуждение необходимости организации и проведения занятий (мероприятий) с различными категориями клиентов, их тематики, форм и т.п.; изучают примерную структуру и логику построения цикла занятий, отдельного занятия (мероприятия); осваивают общие закономерности разработки и проведения занятия, выделяют правила выбора и формулирования тематики, целей, определения вида занятия, подбора форм работы, содержания и проч.

Следует отметить, что преподаватель в готовом виде слушателям дает достаточно ограниченные сведения. Например, предлагает четкую структуру цикла и отдельного занятия, выделяет правила формулирования целей и задач занятия, основные виды и формы проведения занятий, методы и приемы работы, особенности обучения детей, взрослых, пожилых людей и некоторые другие. Остальную информацию обучающиеся получают опытным путем или в интерактивном порядке.

Представим некоторые проблемные вопросы, которые обсуждаются в рамках аудиторных занятий:

- какие темы поднимаются в непосредственной работе с осужденными, откуда они берутся (чем они обусловлены), в каких формах они реализуются (стенгазеты, стенды, занятия в школе подготовки к освобождению и проч.);
- кто определяет темы, необходимые для проработки с осужденными, формы работы;
- какую роль в этом занимает специалист по социальной работе, каковы его задачи;
- выделите и раскройте актуальные, на ваш взгляд, темы и проблемы для работы с различными категориями осужденных;
- какие из названных проблем в настоящее время реализуются в содержании работы с осужденными, каким образом;
- какие методические разработки в настоящее время существуют/используются/внедряются в пенитенциарную практику, что их отличает (кем разработаны, кто участвует в реализации, какие проблемы затрагивают, в каких формах воплощаются, на какой период рассчитаны и т.п.);
- какие специфические темы могут быть актуальны для подследственных, осужденных женщин, несовершеннолетних осужденных, осужденных с социально значимыми заболеваниями, осужденных с аддикциями, осужденных инвалидов, осужденных пожилого и старческого возраста, др.;
- чем могут отличаться формы работы с различными категориями осужденных и почему;
- почему и каким образом проблематика социально значимых мероприятий для различных категорий осужденных может выступать как основа планирования деятельности сотрудников пенитенциарной социальной службы.

Итогом обсуждения становится работа в аудитории по нахождению слушателями под руководством преподавателя тем для будущих самостоятельных разработок циклов занятий. При этом последовательно выполняются задания по формированию списка актуальных проблем с комментариями (с уточнением для кого актуальны, чем обусловлена актуальность, конкретизацией формулировки и т.п.), анализу общего списка и группированию проблем, детализации

содержания итогового списка, разбивке выбранной темы на более частные подвопросы. Из последних впоследствии будут формироваться темы циклов и занятий для осужденных.

На следующем этапе работы слушатели изучают выбранную проблематику, категорию осужденных, для которых планируется разработка, набирают необходимый теоретический материал. Далее они последовательно сразу после изучения соответствующей теоретической информации по дисциплине формулируют тему, цель и задачи каждого занятия в отдельности и цикла в целом, подбирают инструментарий, выстраивают содержание. Каждый шаг проходит проверку в ходе группового обсуждения.

Итогом такого погружения является самостоятельно разработанный обучающимися полный цикл занятий по актуальной для осужденных тематике. Как правило, мы рекомендуем слушателям придерживаться следующего минимального обобщенного плана при его создании:

- общая характеристика категории осужденных, для которой делается разработка; обоснование значимости поднимаемой темы для указанной категории и соответствия выбранных методов особенностям категории;
- обоснование социальной значимости тематики занятий;
- характеристика цикла занятий (цели, структура цикла, последовательность и логика построения занятий, развитие темы в каждом занятии, связи внутри занятий и между ними);
- организационные требования (длительность и интервалы между занятиями, помещение, оснащение, принципы формирования группы);
- планы и конспекты каждого занятия (с использованием активных и интерактивных методов);
- список литературы.

Задание по разработке цикла занятий может выполняться как индивидуально, так и в группах из 2-3 человек. Это зависит от желания и возможностей обучающихся, целей и замыслов преподавателя.

В некоторых случаях слушатели получают возможность апробации разработок на реальных или имитационных группах, что позволяет им своими глазами увидеть и ощутить допущенные промахи и ошибки, научиться импровизировать в непредвиденных обстоятельствах, почувствовать ответственность за результат, получить обратную связь и т.п. Такой опыт учит обучающихся прогнозировать трудности заблаговременно и готовиться к ним, более тщательно отбирать материал и формы работы, корректировать неудачные решения и др. как правило, после апробации занятия требуют существенной доработки или переработки.

Формы работы на учебных занятиях при изучении дисциплины зависят от подготовленности (исходных данных, полученных в рамках входного контроля) группы. При этом сохраняется общая ориентация на использование интерактивных методов обучения. Часто применяются мозговой штурм, дискуссионные методы, решение практических задач, творческая и поисковая работа в сети Интернет, творческие мастерские, мастер-классы, работа на имитационных группах и т.п.

Завершает изучение дисциплины защита контрольной работы, заключающейся в разработке, обосновании и оформлении цикла занятий для осужденных на социально значимую тематику. С 2017 года обучающиеся демонстрируют уверенные навыки разработки занятий, объединения их в циклы, приобретенные в процессе обучения. Это говорит о том, что заявленные цели по формированию и развитию отдельных педагогических компетенций у слушателей нами достигаются.

За пять лет реализации дисциплины обучение прошли 10 групп слушателей. Профессиональная динамика в каждой группе уникальна. Лучшие разработки слушателей накапливаются, включаются в единую информационно-справочную базу, созданную нами для специалистов по социальной работе, размещенную для общего доступа в облачном хранилище. Она содержит многообразную теоретическую информацию по проблемам социальной работы, методические рекомендации по конкретным направлениям деятельности, разнообразный инструментарий, разработки стендов, занятий и их циклов различной тематики и т.п.

Выводы. Положительный опыт работы со слушателями, не имеющими базового педагогического образования, по формированию у них методических знаний и навыков показал нам важность его систематизации и описания.

Следует отметить, что при построении дисциплины «Организационно-методические основы социальной работы» мы основывались на базовых принципах андрагогики, на которых, кстати, фиксируем внимание обучающихся в процессе рассмотрения вопросов, связанных со спецификой обучения взрослых. Такая наглядная демонстрация помогает слушателям на себе проверить действенность педагогических подходов.

Эффективности обучения способствует также «мгновенное» практическое использование и применение любой новой теоретической информации, вовлеченность каждого слушателя в образовательный процесс, ориентация на проблематику, актуальную для обучающихся (в каждой группе характер и содержание дисциплины меняется).

Литература:

1. Дополнительная профессиональная программа – программа профессиональной переподготовки «Организация социальной работы с осужденными в учреждениях уголовно-исполнительной системы». – Вологда: ВИПЭ ФСИН России, 2020. – 216 с.

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Костикова Лидия Петровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина» (г. Рязань);

Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное ордена

Суворова дважды Краснознаменное командное училище имени генерала армии

В.Ф. Маргелова» Министерства обороны Российской Федерации (г. Рязань);

кандидат военных наук, начальник отдела организации научной работы

и подготовки научно-педагогических кадров Ольков Андрей Сергеевич

Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное ордена

Суворова дважды Краснознаменное командное училище имени генерала армии

В.Ф. Маргелова» Министерства обороны Российской Федерации (г. Рязань);

доктор филологических наук, доцент Федотова Оксана Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего

образования «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина» (г. Рязань)

ПОДГОТОВКА КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ: НАУЧНОЕ РУКОВОДСТВО ИЛИ НАСТАВНИЧЕСТВО?

Аннотация. Статья посвящена анализу проблем подготовки кадров высшей квалификации, что обусловлено необходимостью повышения авторитета страны на международной арене, обеспечения технологической независимости, суверенитета и высокой обороноспособности. Называются причины недостаточно эффективной работы аспирантуры (адъюнктуры), среди которых низкий уровень подготовки поступающих, недостаточно эффективное научное руководство, методологические просчёты, которые могли бы быть устранены при обсуждении диссертаций «на местах». Показано, что в условиях освоения новой модели аспирантуры (адъюнктуры) с 2022 г. происходит переход с образовательного формата на научный, вместе с тем возрастает роль научного руководителя в подготовке научных и научно-педагогических кадров. Определено, что научные руководители неизменно выполняют роль наставника, что является залогом успешной работы молодого учёного. Научные руководители способствуют повышению публикационной активности аспирантов (адъюнктов), обучают их основам академической грамотности, методам ведения научного исследования, оказывают моральную и психологическую поддержку. Преемственность магистратуры и аспирантуры проявляется в создании бесшовных образовательных траекторий. Организационная и научно-методическая поддержка вуза улучшают взаимодействие научного руководителя и аспиранта (адъюнкта). Выполнение исследования в рамках научной школы способствует развитию и научной школы, и более успешной работе соискателя над своим исследованием. В работе подчёркивается значимость взаимодействия членов экспертных советов ВАК с диссертационными советами и с научными руководителями в формате вебинаров, онлайн семинаров, посредством публикаций статей в ведущих научных журналах. Авторы приходят к выводу о том, что для успешной подготовки кадров высшей квалификации необходимо гармонично сочетать как научное руководство, так и наставничество.

Ключевые слова: кадры высшей квалификации, научное руководство, наставничество, аспирантура, адъюнктура, научные и научно-педагогические кадры.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the problems of training highly qualified personnel, which is due to the need to increase the country's authority in the international arena, to ensure technological independence, sovereignty and high defence capability. The reasons for the insufficiently effective work of the graduate school (adjunct) are called, among which the low level of training of applicants, insufficiently effective scientific leadership, methodological miscalculations that could be eliminated when discussing dissertations "on the ground". It is shown that in the conditions of mastering a new model of postgraduate studies (adjunct studies) from 2022 there is a transition from an educational format to a scientific one, at the same time, the role of a scientific supervisor in the training of scientific and scientific-pedagogical personnel is increasing. It is determined that scientific supervisors invariably perform the role of a mentor, which is the key to the successful work of a young scientist. Scientific supervisors contribute to increasing the publication activity of graduate students (adjuncts), teach them the basics of academic literacy, methods of conducting scientific research, provide moral and psychological support. The continuity of master's and postgraduate studies is manifested in the creation of seamless educational trajectories. Organizational and scientific and methodological support of the university improve the interaction of the supervisor and the graduate student (associate). The implementation of research within the framework of a scientific school contributes to the development of both the scientific school and the more successful work of the applicant on his research. The paper emphasizes the importance of interaction of members of the expert councils of the Higher Attestation Commission with dissertation councils and with scientific supervisors in the format of webinars, online seminars, through the publication of articles in leading scientific journals. The authors come to the conclusion that for the successful training of highly qualified personnel, it is necessary to harmoniously combine both scientific guidance and mentoring.

Key words: highly qualified personnel, scientific leadership, mentoring, postgraduate studies, adjunct studies, scientific and scientific-pedagogical personnel.

Введение. В десятилетие науки и технологий в России идёт активное формирование интеллектуального потенциала нации за счет подготовки молодых учёных, способных к инновационному прорыву в различных областях науки, техники и гуманитарного знания. Научные достижения обеспечивают авторитет страны на международной арене, технологическую независимость и безопасность. Перед российскими вузами стоят, как никогда прежде остро, задачи обеспечения суверенитета и высокой обороноспособности страны [1].

К сожалению, в большинстве вузов наблюдается недостаточная результативность работы аспирантуры (адъюнктуры), которая проявляется в том, что далеко не все выпускники могут защитить своё исследование в диссертационном совете вовремя, и даже после завершения обучения, спустя годы, некоторые работы остаются незавершёнными.

С целью исправления ситуации в настоящее время реализуется переход на подготовку по федеральным государственным требованиям (ФГТ) [2], которые не содержат каких-либо жёстких инструкций и дают больше возможностей для научно-исследовательской деятельности обучающихся. Многие эксперты видят положительные тенденции в этом процессе и считают, что происходит долгожданное смещение акцента с образовательного формата на научный [16]. Проводимые изменения могут способствовать устранению дисбаланса времени аспирантов (адъюнктов) на обучение и исследовательскую работу, недостаточность их методологической подготовки и др. Среди причин

неэффективности аспирантур (адъюнктур) Н.В. Ходякова называет «несоответствие систем государственной научной аттестации и подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре, низкое качество набора в аспирантуру и низкое качество научного руководства» [20, С. 215]. Очевидно, что от работы научного руководителя зависит очень многое.

Как в гражданских, так и военных вузах одним из значимых факторов, определяющих высокую эффективность подготовки аспирантов (адъюнктов), по мнению Н. Н. Меняйленко, является высокий уровень личной ответственности научных руководителей [11, С. 124]. Для военных вузов необходимо учитывать принцип персональной ответственности за результат подготовки соискателя (адъюнкта) и развивать систему поощрения наиболее эффективных научных руководителей по результатам защит диссертаций.

Члены экспертного совета ВАК Е.Б. Весна и В.В. Сериков отмечают, что многие методологические просчёты могли бы быть замечены и устранены на уровне выпускающих кафедр, лабораторий и диссертационных советов. «Отсюда и ещё одно пожелание: повысить эффективность экспертизы диссертаций «на местах», чему может способствовать повышение внимания к институту научных руководителей, к методологической культуре той профессиональной среды, в которой готовятся диссертации» [4, С. 76].

Несмотря на то, что вопросы подготовки кадров высшей квалификации широко обсуждаются в научной литературе, роль научного руководителя, наставника молодого учёного изучена недостаточно.

Цель статьи – выявить возможные пути повышения эффективности научного руководства в аспирантуре (адъюнктуре).

Изложение основного материала статьи. В год педагога и наставника анализ деятельности научного руководителя в качестве наставника становится особенно актуальным. Важно, чтобы и научный руководитель, и обучающийся хорошо понимали свои задачи и сферу ответственности. Высокое качество научного руководства определяет успех обучения в аспирантуре (адъюнктуре) [24, С. 178].

Во ФГОС ВО речь идёт только об общих требованиях к квалификации научного руководителя [3]. Предполагается, что, конкретные виды работы и их содержание определяет сам научный руководитель, помогая своему подопечному в определении актуальной и интересной проблемы, в структурировании и разработке плана диссертации, в выборе методов исследования, в анализе данных, литературном обзоре. Кроме того, научный руководитель выявляет проблемы и находит пути их решения, следит за прогрессом исследования, контролирует и способствует грамотному своевременному его осуществлению.

Значительное внимание уделяется публикационной активности, являющейся одним из важнейших критериев эффективности автора [15]. Соискатель регистрируется в e-library, знакомится с понятиями Импакт фактор, процентиль, DOI (digital object identifier); изучает возможности использования баз данных РИНЦ, ядра РИНЦ и др. [8]; учится понимать особенности категоризации журналов из перечня ВАК (К1, К2 и К3)[4]. «Публикации являются одним из факторов, – справедливо подчёркивает Е.В. Воевода, – затрудняющих завершение диссертационного исследования в срок» [5, С. 39].

Молодые учёные учатся структурировать текст статьи по правилам IMRaD, используют различные ресурсы, знакомятся с правилами составления аннотации, выделения ключевых слов, оформления списка литературы [9, С. 47].

Особенного внимания требует академическое письмо на английском языке, который в настоящее время является языком международного научного общения. Аспиранту (адъюнкту) необходимо сделать обзор зарубежных научных публикаций по теме исследования, которые представлены в международных базах данных преимущественно на английском языке. Участие в международных конференциях ориентировано на англоязычные доклады. Написание аннотации и выделение ключевых слов на английском языке является обязательным требованием всех журналов, входящих в Перечень ВАК России [6]. Подчеркнём, важным аспектом работы научного руководителя является развитие презентационных навыков аспирантов (адъюнктов) [18], необходимых для представления научных исследований на научно-практических конференциях, семинарах и симпозиумах, для защиты своей работы в диссертационном совете.

Кроме того, овладение понятийно-терминологическим аппаратом науки является важным условием успешного выполнения исследовательской работы [14]. При обучении терминологической точности начинающие учёные овладевают системными связями между терминами, относящимися к базисным категориям науки, обучаются работе со словарями терминов [7]. Подчеркнём, что создание научного текста в гуманитарных науках имеет свою специфику, выражающуюся использованием эмоциональных языковых средств, связанных с эмоциональным значением текста [10].

Поскольку поступление в аспирантуру происходит, как правило, после получения магистерской степени, то преемственность обучения в магистратуре и аспирантуре способствует подготовке аспирантов к исследовательской деятельности ещё на предыдущей ступени высшего образования. В большинстве случаев выпускники магистратуры имеют определённый научный задел, включая опубликованные научные статьи и опыт выступления на студенческих научно-практических конференциях. Освоение дисциплин «Методология и методы научного исследования», «Современные проблемы науки и образования», «Теория аргументации в исследовательской деятельности» и др. обеспечивает начало формирования научного кругозора и методологической грамотности молодых учёных, что создаёт основу для дальнейшего развития важнейших компетенций. По этой причине возникают вопросы создания бесшовных образовательных траекторий и моделей, в рамках которых в некоторых вузах оформляются интегрированные программы магистратуры и аспирантуры [1, С. 152].

Научный руководитель, несомненно, проявляет качества наставника. Он может делиться своим опытом, помогать решать сложные вопросы и преодолевать трудности, давая советы и оказывая поддержку в профессиональном и личном развитии. Не каждый человек является хорошим наставником от природы, утверждает С. Дж. Бёрд (S.J. Bird), но каждый может стать хорошим наставником при желании и в результате определённой подготовки. Важное значение имеют такие характеристики, как опыт, понимание стоящих задач, энтузиазм и позитивное отношение к предстоящей работе; чувство юмора, способность доходчиво объяснять delicate вещи; способность задавать вопросы и умение выслушивать ответы на вопросы. Безусловно, необходима высокая требовательность к себе, к коллегам и обучаемому, желание посвящать своё время наставничеству, принятие разнообразных перспектив в дальнейшей деятельности [23, С. 461].

Наставничество реализуется также в подготовке курсантов военных вузов. В дальнейшем с целью формирования кадрового резерва в некоторых военных вузах успешно применяется сопровождение выпускников, обладающих склонностью к научной работе, на всех этапах их служебной деятельности – начиная от первой офицерской должности и заканчивая поступлением в адъюнктуру. Научный руководитель в данном случае является наставником будущего соискателя не только как ученый, но и старший товарищ, имеющий богатый жизненный опыт и опыт служебной деятельности.

Нужна организационная поддержка взаимодействия научного руководителя и аспиранта (адъюнкта). У научного руководителя нередко возникает дефицит времени для встречи с обучающимся. Если бы консультации, проводимые научным руководителем, были указаны в расписании, они были бы систематичными, результаты работы могли бы обсуждаться регулярно и планомерно. Возможно также составление графика консультаций, который определяет день и время консультаций в соответствии с нагрузкой научного руководителя. Вовлечённость научного руководителя в процесс

научного сотворчества, всесторонняя помощь наряду с повышением требовательности являются важными условиями повышения эффективности подготовки кадров высшей квалификации [19, С. 49].

Наибольшим потенциалом обладает научно-образовательная среда в рамках научной школы. Молодой учёный вовлекается в работу школы и всего коллектива, участвует в круглых столах, научно-практических конференциях и др. [21]. Так, например, в РВВДКУ осуществляются актуальные исследования под руководством В.Ф. Васильченко по теме «Управляемость военных и боевых колесных и гусеничных машин» [3; 22], С.С. Кутового по теме «Функциональные тренажеры дискретной деятельности военных специалистов» [17; 12] и др. Многие научные школы в гражданских и военных вузах разрабатывают собственные пособия, раскрывающие основы научных исследований [2; 13; 25]. Подчеркнём, что учебные пособия должны своевременно обновляться.

В последнее время стали появляться в вузах различные формы научного со-руководства. Некоторые диссертационные советы контролируют и консультируют соискателей на протяжении всего периода времени. Такое сотрудничество позволяет своевременно вносить коррективы в исследовательский процесс и снимает лишние вопросы при защите.

Высокой эффективностью характеризуются вебинары для членов диссертационных советов и научных руководителей, которые организуют члены экспертных советов ВАК. Ведущие журналы публикуют статьи экспертов ВАК, в которых содержится подробный анализ положительных сторон и недостатков диссертаций, который поступает на рассмотрение в ВАК. Несомненно, необходимо взаимодействие членов научного сообщества на различных уровнях. Представляется, что наставничество, своевременное информирование и разъяснительная работа могут значительно повысить качество и эффективность результатов научной работы.

Выводы. Таким образом, как показало исследование, научный руководитель выполняет и функции наставника. Наставничество – предполагает как личное, так и научное взаимодействие. Деятельность научного руководителя в качестве наставника, безусловно, важна для психолого-педагогического сопровождения аспиранта (адъюнкта) на всех этапах обучения и является одним из важнейших факторов, влияющих на успешное завершение научного исследования. Кроме того, научное сообщество в целом несет ответственность за поддержку и наставничество молодых учёных. Значительную роль в этом играют научные школы, разработка научно-методических пособий по подготовке диссертации, консультирование членов диссертационных советов и научных руководителей экспертами ВАК в рамках вебинаров и онлайн семинаров.

Литература:

1. Актуальные проблемы модернизации третьей ступени высшего образования и практики реформирования / П.И. Касаткин, М.И. Иноземцев, Е.А. Антюхова, А.А. Макарова // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31, № 1. – С. 141-158. – DOI 10.31992/0869-3617-2022-31-1-141-158. – EDN YEVPKE
2. Байкова, Л.А. Научные исследования в профессиональной деятельности психолого-педагогического направления: Учебное пособие / Л.А. Байкова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 122 с. – EDN ZQKHDK
3. Васильченко, В.Ф. Исследования реакций автомобиля на поворот рулевого колеса в экстремальных условиях вождения / В.Ф. Васильченко, А.В. Калыгин // Научный резерв. – 2023. – № 2 (22). – С. 39-48
4. Весна, Е.Б. Диссертационные исследования по педагогике: состояние, проблемы, ресурсы / Е.Б. Весна, В.В. Сериков // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32. – № 7. – С. 67-77. – DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-67-77
5. Воевода, Е.В. Аттестация научно-педагогических кадров: новые модели / Е.В. Воевода // Языковой дискурс в социальной практике: Материалы Международной научно-практической конференции, Тверь, 02-03 апреля 2021 года. – Тверь: Тверской государственный университет, 2021. – С. 37-41. – EDN YKTYIJ
6. Воевода, Е.В. Преподавание английского языка в аспирантуре: новые вызовы и новая мотивация / Е.В. Воевода // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам = Міжкультурна комунікація і професійна ариєнтавана навчання замежним мовам: Матеріали XIV Міжнародної наукової конференції, присвяченої 99-лліттю образования Белорусского государственного университета, Минск, 29 октября 2020 года / Редкол.: В.Г. Шадурский (гл. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2020. – С. 91-95. – EDN CQEUJL
7. Дейкина, А.Д. Обучение терминологической точности как качеству профессиональной коммуникации / А.Д. Дейкина, Е. И. Цуканова // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2021. – Т. 10, № 4. – С. 49-53. – DOI 10.12737/2587-9103-2021-10-4-49-53. – EDN JBZOAZ
8. Костицова, Л.П. Профессиональная языковая подготовка адъюнктов военного вуза: формирование научного дискурса / Л.П. Костицова, Е.С. Чернявская, Ю.И. Балаховская // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2019. – Т. 8, № 4. – С. 60-64. – DOI 10.12737/article_5d4d7422dc5876.69651004. – EDN UGVONK
9. Костицова, Л.П. Формирование академической грамотности будущих специалистов: междисциплинарная интеграция / Л.П. Костицова, Е.С. Чернявская, А.С. Ольков // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: Материалы XVI Международной научной конференции, посвященной 101-й годовщине образования Белорусского государственного университета, Минск, 27 октября 2022 года. – Минск: БГУ, 2022. – С. 44-48. – EDN BQAKZV
10. Кремер, И.Ю. Специфика интерпретации научного текста в гуманитарном познании мира / И.Ю. Кремер, Е.А. Калашникова // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2021. – Т. 10, № 2. – С. 22-27. – DOI 10.12737/2587-9103-2021-10-2-22-27. – EDN HBAETZ
11. Миняйленко, Н.Н. Роль научного руководителя в системе дистанционного обучения адъюнктуры военного вуза / Н.Н. Миняйленко, В.А. Чистяков // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2016. – № 11(141). – С. 123-129. – EDN XCINRV
12. Мордакин, Б.Ю. Исследование тенденций развития беспарашютного десантирования и тренажерной базы по беспарашютному десантированию / Б.Ю. Мордакин, А.С. Першин, Е.Р. Бобровникова // Научный резерв. – 2023. – № 1 (21). – С. 47-53
13. Основы военно-научных исследований : учебник / И.В. Лютиков, Е.Н. Гарин, С.В. Верховец [и др.]; Сибирский федеральный университет, Военно-инженерный институт. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2017. – 322 с.
14. Переверткина, М.С. Овладение понятийно-терминологическим аппаратом как основа подготовки будущих учителей иностранных языков к профессиональной коммуникации / М.С. Переверткина, А.А. Корнев, Ю.А. Гущина // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2022. – Т. 11, № 6. – С. 40-49. – DOI 10.12737/2587-9103-2022-11-6-40-49. – EDN GTUBTD
15. Показатели эффективности научной деятельности научно-педагогических работников военных вузов / Д.А. Филиппов, В.Ю. Гумелев, В.Н. Жеглов, С.В. Слепухина // Научный резерв. – 2022. – № 1(17). – С. 95-104. – EDN FHNJWZQ

16. Программы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре как базовый инструмент укрепления кадрового потенциала российской науки / Е.В. Караваева, О.А. Костенко, В.В. Маландин, И.А. Мосичева // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31, № 1. – С. 9-23. – DOI 10.31992/0869-3617-2022-31-1-9-23. – EDN MCQVWK
17. Радюхин, Ю.О. Исследование тенденций развития воздушно-десантного комплекса / Ю.О. Радюхин, С.С. Кутовой // Научный резерв. – 2022. – № 3(19). – С. 49-55
18. Реализация коммуникативных факторов в развитии презентационных навыков студентов / О.И. Баранова, И.Н. Воскресенская, М.В. Ланина, Е.С. Куракулова // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2022. – Т. 11, № 6. – С. 50-58. – DOI 10.12737/2587-9103-2022-11-6-50-58. – EDN WGUYCR
19. Сердюк, Н.В. Подготовка научно-педагогических кадров в адъюнктуре: поиск путей повышения эффективности / Н.В. Сердюк, Н.В. Ходякова // Академическая мысль. – 2021. – № 3(16). – С. 47-51. – EDN BRPHPS
20. Ходякова, Н.В. Проблемы эффективной подготовки научных и научно-педагогических кадров в образовательной организации высшего образования МВД России / Н.В. Ходякова // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2022. – № 1(93). – С. 210-216. – DOI 10.35750/2071-8284-2022-1-210-216. – EDN PRSCGY
21. Ходякова, Н.В. Подготовка молодого ученого в научной школе как педагогический феномен / Н.В. Ходякова, В.А. Ильин, А.И. Митин // Международный форум молодых ученых: Сборник статей Международной научно-практической конференции, Москва, 01-02 декабря 2021 года. – Москва: Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2021. – С. 225-231. – EDN GJKHPF
22. Шабанов, А.В. Применение метода когнитивного моделирования при оценке технической готовности военной автомобильной техники / А.В. Шабанов, К.А. Шевченко, А.И. Горностаев // Научный резерв. – 2023. – № 2 (22). – С. 33-38
23. Bird, S.J. Mentors, Advisors and Supervisors: Their Role in Teaching Responsible Research Conduct / S.J. Bird // Science and Engineering Ethics. – 2001. №7. – P. 455-468. – URL: <https://www.bu.edu/research/files/2016/09/RCR-Mentors-Advisors-and-Supervisors.pdf>
24. Hadi, N.U. Role of Supervisor in the Performance of Postgraduate Research Students / N.U. Hadi, B. Muhammad // Journal of Research and Reflections in Education December. – 2017. – No. 2, pp 178-186. – URL: <http://www.ue.edu.pk/jrre>
25. Research Supervisor's Handbook. – [https://www.wlv.ac.uk/media/departments/office-of-the-vice-chancellor/Research-Supervisor-Handbook-\(revised-Dec-2022\).pdf](https://www.wlv.ac.uk/media/departments/office-of-the-vice-chancellor/Research-Supervisor-Handbook-(revised-Dec-2022).pdf)

Педагогика

УДК 378.1

доктор политических наук, профессор Котов Сергей Владимирович

Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону);

доктор педагогических наук, профессор Галустян Ольга Владимировна

Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону);

кандидат педагогических наук, доцент Блохин Александр Леонидович

Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

РОЛЬ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматриваются методы по формированию человеческого капитала студентов в высшем образовании. Раскрываются понятия и определения «технология», «человеческий капитал» в образовании. Рассмотрены и проанализированы различные подходы и методы формирования человеческого капитала студента, с описанием методик. Особое внимание уделяется модульному обучению, способствующему формированию человеческого капитала студента. Описана оригинальная технология обучения на модульной основе студентов на примере образовательной программы 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям). Представлены результаты эмпирического исследования. Результаты исследования показывают положительные результаты по формированию человеческого капитала индивидуума в процессе модульного обучения. Научная новизна заключается в исследовании образовательной сущности, формировании и совершенствовании теории человеческого капитала в системе высшего профессионального образования при профессиональной подготовке студентов. Концепция теории человеческого капитала – это комплексный подход к анализу широкого спектра человеческой деятельности в свете определенного мировоззрения. Актуальность статьи заключается в рассмотрении образовательных технологий, составляющих основу формирования человеческого капитала.

Ключевые слова: человеческий капитал, высшее образование, студент, качество образования, образовательные технологии, модульное обучение.

Annotation. The article discusses methods for the formation of students' human capital in higher education. The concepts and definitions of "technology", "human capital" in education are revealed. Various approaches and methods of forming the student's human capital are considered and analyzed, with a description of the techniques. Special attention is paid to modular training, which contributes to the formation of the student's human capital. The original technology of teaching on a modular basis of students is described on the example of the educational program 44.03.04 Vocational training (by industry). The results of an empirical study are presented. The results of the study show positive results in the formation of an individual's human capital in the process of modular training. The scientific novelty lies in the study of the educational essence, the formation and improvement of the theory of human capital in the system of higher professional education in the professional training of students.

Key words: human capital, higher education, student, quality of education, educational technologies, modular training.

Введение. На сегодняшний день качество специалистов, выпускаемых образовательными учреждениями высшего образования имеет высокий статус. Но с увеличением производственных процессов в стране, предпринимательской деятельности, количество специалистов в определенных сферах деятельности не хватает. Необходимость внедрения новых педагогических технологий в обучении, в том числе с формированием человеческого капитала, обусловлено современными вызовами в экономической и образовательной сфере.

В толковых словарях русского языка, определение «технология» трактуется как: С.И. Ожегов – «совокупность производственных методов и процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства» [7].

Д.Н. Ушаков – «совокупность наук, сведений о способах переработки того или иного сырья в фабрикат, в готовое изделие. Технология металлов. Химическая технология. Технология дерева. Совокупность процессов такой переработки. Несложная технология» [10].

Т.Ф. Ефремова – «1) научная дисциплина, изучающая способы переработки материалов, изготовление изделий и процессы, сопровождающие эти виды работы. Учебный предмет, содержащий теоретические основы данной науки. Учебник, излагающий содержание данного учебного предмета. 2) совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве» [3].

Т.А. Жукова, «рассматривая дефиницию «технология» отмечает, что первоначально данное понятие использовали в системе технического знания для обозначения научной дисциплины или совокупности сведений о различных способах обработки сырья, изделий в сфере общественного производства, и только в последствии термин «технология» получило широкое распространение и в других сферах общественной жизни: политической, экономической, социальной, педагогической» [4].

Изучая литературу, мы определили, что термин «технология» в новом его понятии ввел В.П. Беспалько. Он с учетом современных вызовов проанализировал и рассмотрел новое определение «технология» и её организацию обучения в нашей стране.

«В.П. Беспалько сформулировал понятие педагогической технологии как систематичное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса, показывая технологию, как педагогический проект, основанный на практике» [1].

Рассматриваемые нами ученые внедряли в технологию модульное обучение, смыслом которого являются компетенции, направленные на формирование человеческого капитала.

Изложение основного материала статьи. Модульное обучение, дает обучающемуся заниматься по индивидуальной траектории, при этом преподаватель может менять или дополнять материал не теряя основной цели и логики. Для обучающегося модульное обучение дает возможность повысить свои компетенции с учетом современных вызовов и тенденций развития экономики страны. Особенно модульное обучение эффективно в практико-ориентированном обучении.

Некоторые ученые, например Б.Ф. Скиннер, отрицает использование технологий и рекомендует организовывать образовательный процесс на основе практики или опыта. Теоретическая практика, по его мнению, ведет к потере времени [8].

«Использование модульных технологий в учебном процессе считается одним из самых перспективных направлений модернизации системы образования» [9]. Сегодня модульное обучение в высшем образовании рассматривается, как одна из опережающих технологий в образовании. «Главной идеей модульного обучения было поэтапное формирование умственных действий, а подход кибернетики обогатил модульное обучение концепцией гибкого управления учебной деятельностью студентов, ведущей к самостоятельности» [5]. В отечественном образовании изучение и разработка модульного обучения наиболее полно проводились Л.В. Загрековой, В.А. Рыжовым, П.А Юцевичене и др.

Обучение на модульной основе представляет из себя законченный комплекс, состоящий из информационных блоков, которые осваиваются в соответствии с учебной целью. В современном мире, сегодня, не достаточно обладать только знаниями специалиста, сегодня нужен человек разносторонний, быстро адаптирующийся к современным реалиям, то есть человек обладающий высоким человеческим капиталом. Становление человеческого капитала формируется уже с дошкольного образования, с последующим его накоплением на разных уровнях образования. Происходит непрерывное обучение в течение всей жизни.

Формирование человеческого капитала в образовании, необходимо для экономического и социального развития государства и общества в целом, а также развитием навыков и важным фактором в производственной деятельности. Определено, что образование создает более компетентных граждан и помогает повысить общий уровень жизни в обществе.

Наиболее интенсивно и продуктивно накопление человеческого капитала происходит в высшем образовании, когда в студенте закладывается его потенциал. На накопления человеческого капитала в высшем образовании влияют многие факторы: образовательная среда, атмосфера вуза, материальное и техническое оснащение. Одну из важных составляющих в накоплении человеческого капитала играют образовательные технологии и технологии обучения на модульной основе, на наш взгляд они являются одними из эффективными.

Рассматривая понятие «человеческий капитал» в современном мире мы можем определить как совокупность знаний, навыков и других личностных характеристик, воплощенных в людях, которые помогают им быть продуктивными. Получение формального образования, а также неформального обучения, опыт работы без отрыва от производства – все это представляет собой человеческий капитал.

В статье Т. Шульца подчеркивается роль образования в развитии человеческого капитала [11]. Дж. Уинтерс позже определил это в работах выдающегося исследователя А. Маршалла, который подчеркивали важность навыков и знаний как важного инструмента экономического развития. Беккер, со своей стороны, показал, как концепция инвестиций в человеческий капитал может повлиять на будущие реальные доходы посредством привития людям ресурсов знаний, таких как качественное образование.

На сегодняшний день актуальные исследования формирования человеческого капитала в образовании проводятся в Индии – Бусе С., Херстатт К., Тивари Р. [2], в Китае – Лю Е., Фу Ю [6], большое внимание сегодня уделяется формированию человеческого капитала в Африке, в таких странах как ЮАР, Сенегал, Уганда и др.

В России нами выявлены следующие основные направления (подходы) исследования по данной проблеме, которые рассматриваются следующими учеными: С.А. Дятлов, Р.И. Капелюшников, Ю.А. Корчагин, С. Кузнец, В.П. Щетинин, О.В. Красина, И.А. Крутий, И.К. Зангиева, А.Л. Журавлев, И.Н. Семенов, Н. Гран, Д.В. Ушаков и др.

Научная проблема в исследовании формирования человеческого капитала в образовании заключается в том, какова структура человеческого капитала, каковы концептуальные основы, закономерности и принципы, технология эффективного формирования человеческого капитала на вузовском этапе профессионогенеза, а также как объективно и комплексно оценить человеческий капитал и его динамику за период обучения в вузе.

Образование является ключевым элементом теории человеческого капитала, поскольку оно рассматривается как основное средство развития знаний и, таким образом, является способом количественной оценки качества рабочей силы.

Модульная технология обучения предоставляет студентам возможность изменять содержание модуля в соответствии с их потребностями, что даёт рывок в формировании человеческого капитала.

Уровневая дифференциация оценивания формирования человеческого капитала, есть основная часть модульного обучения. Идея уровневой дифференциации имеет давние корни как в российской, так и зарубежной педагогике.

Технология уровневой дифференциации предусматривает разделение оценочных заданий на разные уровни сложности. Согласно исследованиям Самюэля Блума, существуют талантливые обучающиеся, способные быстро усваивать материал, обычные ученики, требующие определенного времени для овладения знаниями и малоспособные обучающиеся, которым трудно достичь заданного уровня даже с применением больших усилий.

Таким образом, модульная технология обучения с уровневой дифференциацией оценивания способствует гибкому и индивидуальному образованию, а также развивает способности студентов и повышает их мотивацию к обучению.

Модульный подход в обучении удовлетворяет потребности творческой личности в образовательной деятельности, предоставляя возможность получить различные знания и специализации, реагировать на рыночные требования и индивидуализировать процесс обучения.

Усиливается мотивация обучения, благодаря модульной структуре, которая заинтересовывает студентов в получении информации и активном участии в учебном процессе.

Таким образом, модульная технология компетентностного подхода вносит существенные изменения в организацию образовательного процесса, способствуя повышению качества профессиональной подготовки студентов.

Для подтверждения рассматриваемой концепции, нами проведены эмпирические исследования, задача которых состояла в повышении человеческого капитала обучающего на основе модульного обучения, развития компетенций в процессе изучения конкретного модуля (производственно-логистического).

Цели освоения модуля: формирование у обучающихся системного представления о практической деятельности в области Технологии транспортно-логистических процессов в образовательных учреждениях различного типа и вида. Задачи: дать систему основополагающих теоретических знаний и положений в части логистического и технического сервиса и производственного менеджмента, привитие навыков применения теоретических знаний к решению практических задач, применительно к деятельности специалиста в области технологии транспортно-логистических процессов.

Рассматриваемый модуль «Производственно-логистический» направлен на развитие у обучающихся системного представления о практической деятельности в области технологии транспортно-логистических процессов в образовательных учреждениях профессионального образования.

Модульная образовательная программа разработана кафедрой технологии и профессионально-педагогического образования Академии психологии и педагогики ЮФУ, согласно основным концепциям формирования человеческого капитала студента, на основе модульной технологии изучения предметов. Модульная образовательная программа 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) представляет собой набор модулей направленных на овладение обучаемыми компетенций, необходимых для присвоения квалификации на основе международных стандартов, в том числе с учетом имеющихся передовых исследований в области педагогической технологии.

Можно выделить следующие подходы к проектированию модульных образовательных программ.

- компетентностный подход;
- личностно-ориентированный подход;
- модульная структура программы;
- кредитный расчет учебной нагрузки обучающихся.

Компетенции должны лежать в основе формирования образовательных программ. Следует отметить общемировое понимание термина «модуль» не существует. Модулем считается группа или совокупность учебных блоков, ограниченных по времени, закрытых методически или по содержанию, подлежащему изучению;

- образовательная единица, целенаправленно формируемая в одном или нескольких дисциплинах;
- связь учебных блоков, согласованных между собой по содержанию;
- функциональная единица, связанная с индивидуальной образовательной траекторией обучающегося;
- дидактическая единица, предназначенная для соединения профессиональных компетенций, приобретенных студентом для профессиональной деятельности;

– изолированные учебные единицы, но в то же время логически связанные между собой и направлены на приобретение определенных профессиональных навыков и компетенции.

Согласно принципам педагогической технологии и методологии модуль является логически законченной частью образовательных программ, представленная совокупностью всех видов обучения, подготовленных и отвечает за формирование определенной компетенции или группы связанных компетенций, необходимых для присвоения определенной квалификации (или) академической степени.

Выводы Обучение на модульной основе в Академии психологии и педагогики введено несколько лет назад. Анализ качества образования при обучении на модульной основе показал увеличение положительных результатов во время экзаменационной сессии по сравнению с традиционным обучением проводившимся несколько лет назад на 20%. Данные показатели получены благодаря тому, что обучающийся может выбрать дополнительные дополнительные курсы, выбрав модули из разных предметных областей. Например, если обучающийся изучает логистику, на первый год он может выбрать один модуль по транспортной логистике, один модуль по «Прогрессивной технологии транспортно-логистических процессов» и один модуль по логистическому сервису.

Если обучающийся интересуется более чем одним предметом, он может изучить их комбинацию в рамках своего курса. Обучающийся может решить для себя, сколько времени он хотел бы потратить на каждый модуль.

Литература:

1. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько // Педагогика. – 1989. – 192 с.
2. Бусе, С. Национальная инновационная система Индии: ключевые элементы и корпоративные перспективы / С. Бусе, С. Херстатт, Р. Тивари // ТИМ/ТУНН. – 2008. – № 1.
3. Ефремова, Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка: в 3 т. / Т.Ф. Ефремова. – Москва: АСТ: Астрель. 2006.
4. Жукова, Т.А. Технология обучения как условие повышения качества подготовки специалистов в системе университетского образования / Т.А. Жукова // Инновации в образовании. – 2007. – № 11. – С. 107-111
5. Левитес, Д.Г. Автодидактика: теория и практика конструирования собственных технологий обучения: учеб. пособие / Д.Г. Левитес. – М.: Моск. психол. -социал. ин-т. 2003. – 320 с.
6. Лю, Е. Человеческий капитал в Китае в инновационной экономике / Е Лю, Ю Фу // Система знаний: процессы развития современной научной мысли. – Казань. – 2021. – С. 7-11
7. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Мир и Образование, 2014. – 1376 с.
8. Скиннер, Б.Ф. Наука об обучении и искусство обучения / Б.Ф. Скиннер // Теории учения: хрестоматия. – 1998. – С. 103-109
9. Таканова, О.В. Роль информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку / О.В. Таканова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-2. – С. 259-263
10. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь современного русского языка / Д.Н. Ушаков. – М.: Аделант, 2014. – 800 с.
11. Шульц, Т. Формирование капитала с помощью образования / Т. Шульц // Журнал политической экономии. – 1960. – Т. 68. – №6. – С. 571-583

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)

УЧЕБНО-ДЕМОНСТРАЦИОННЫЙ МОДУЛЬ – ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СЛЫШАТЬ И ГОВОРИТЬ

Аннотация. В статье рассматривается метод обучения разговорной речи слабослышащих и глухих людей, имеющих остаточный слух. В процессе обучения устной речи имеет место кооперация сохранных анализаторов. В обучении необходимо использовать зрение, слухозрение (чтение с губ) и развивающееся слуховое восприятие. Предлагается ввести понятие учебно-демонстрационный модуль (УДМ), который предназначен для понимания значения слова человеком с ОВЗ по слуху. УДМ характеризует объект, действие или явление с помощью пяти признаков: видео, акустики (звучания), мимики лица говорящего, графического написания, жеста. С помощью видео можно видеть познаваемый объект, действие или явление. Объекту могут принадлежать неречевые и речевые звуки. Название объекта воспринимается через вербальную речь говорящего человека. Звучание названия объекта, действия или явления в модуле должно сопровождаться в течение всего времени демонстрации. Для проведения занятий по восприятию фонем слогов, слов и предложений, их произношению создан банк аудио-видео файлов, включающий файлы неречевых (бытовых, природных и промышленных) звуков, файлы фонем и слогов, файлы слов, обозначающих образы (предметы), и файлы предложений. Для проведения практических занятий с обучаемыми необходимо использование слухоречевого тренажёра «Бекар» или обучающего стенда «Бекар-С».

Ключевые слова: учебно-демонстрационный модуль, речевое общение, остаточный слух, мимика лица, артикуляция губ, вербальная речь, слухозрение.

Annotation. The article discusses the method of teaching spoken language to hard of hearing and deaf people with residual hearing. In the process of teaching oral speech, there is a cooperation of preserved analyzers. In training, it is necessary to use vision, auditory vision (lip reading) and developing auditory perception. It is proposed to introduce the concept of an educational and demonstration module (UDM), which is designed to understand the meaning of the word by a person with hearing disabilities. UDM characterizes an object, action or phenomenon with the help of five signs: video, acoustics (sound), facial expressions of the speaker, graphic writing, gesture. With the help of video, you can see a recognizable object, action or phenomenon. Non-speech and speech sounds can belong to an object. The name of the object is perceived through the verbal speech of the person speaking. The sound of the name of an object, action or phenomenon in the module must be accompanied throughout the demonstration. To conduct classes on the perception of phonemes of syllables, words and sentences, their pronunciation, a bank of audio-video files has been created, including files of non-speech (household, natural and industrial) sounds, files of phonemes and syllables, files of words denoting images (objects), and files of sentences. To conduct practical classes with trainees, it is necessary to use a hearing-speech simulator "Bekar" or a training stand "Bekar-S".

Key words: educational and demonstration module, speech communication, residual hearing, facial expressions, lip articulation, verbal speech, auditory vision.

Введение. В первую очередь язык как средство общения необходим для контакта с другими людьми, а затем для себя. Хорошо известно, что при речевом общении развивается техника речи. Содержательная сторона речи развивается и усваивается при условии отображения ее адекватно жизненному событию или действию [5].

На развитии и использовании остаточного слуха основан метод обучения устной речи слабослышащих. Для обучения глухих и слабослышащих людей языку и устной речи необходимо использовать зрение, слухозрение и развивающееся слуховое восприятие, при которых происходит совокупная работа анализаторов, отвечающих за вышеперечисленные действия [4].

Для компенсации тугоухости, глухоты и немоты необходима сочетанная работа: вербальной речи, зрительного восприятия мимики, артикуляции губ и языка собеседника, а также применение новой методики обучения [3].

Изложение основного материала статьи. Чтобы обучить людей слышать и говорить предлагается понятие Учебно-демонстрационный модуль (УДМ), который предназначен для понимания значения (содержания) предложения или слова человеком с ограничением здоровья по слуху [1]. УДМ характеризует объект, действие или явление с помощью пяти признаков:

- видео или фото,
- акустики (звучания),
- мимики лица говорящего,
- графического написания,
- жеста.

С помощью фото или видео можно видеть познаваемый объект, действие или явление. Объект, действие или явление могут быть представлены в динамике с нужных сторон наблюдения. Объекту могут принадлежать неречевые и речевые звуки.

Название объекта воспринимается через вербальную речь говорящего человека. Звучание названия объекта, действия или явления в модуле должно сопровождаться в течение всего времени демонстрации.

Созданные аудио-видео файлы, для обучения по восприятию фонем слогов, слов и предложений, включает материалы из различных сфер жизни.

Чтобы провести практические занятия с обучаемыми необходимо использовать слухоречевой тренажёр «Бекар» или обучающий стенд «Бекар-С».

Комплект аудио-видео файлов содержит информацию различных звуковых сигналов, а также изображения предметов с пояснением материала посредством письменной речи. В ходе обучения возможно и необходимо неоднократное воспроизведение обучающего материала, включая метод дактилирования.

Информация, размещенная, в обучающих файлах отображается в их верхней левой части, и имеет статическую или динамическую конфигурацию.

Изображение сурдопереводчика, который транслирует слово, размещено в верхней правой части файла. При обучении само слово произносится не менее трёх раз подряд. Качественная видеотрансляция позволяет без труда осваивать

обучающий материал, который передает сурдопереводчик. Графическое изображение материала появляется лишь во время четвертого звучания слова. После чего, посредством жестового языка сурдопереводчик дает пояснение изучаемого слова, действия. Сочетание слухоречевого действия переводчика при вербальном произношении слова и зрительным восприятием образа объекта, дополненное объяснением на жестовом языке, ускоряет понимание значения слова [6]. Это значительно больше чем обучение глухих детей с помощью картинок на карточках. Здесь само звучание слова накладывается на речевое сообщение. Комплект разработанных аудио-видео файлов охватывает более 80 тем.

Файл, включающий, предложения, которые изображают различные жизненные ситуации описывает и произносит сурдопереводчик.

На созданных видео хорошо видны артикуляция и мимика говорящего.

Во время четвертого звучания предложения появляется его графическое изображение. Пояснение сути предложения осуществляет сурдопереводчик на жестовом (родном) языке обучаемого.

В КНИТУ-КАИ разработано около 1000 учебно-демонстрационных модулей, представленных в архиве.

Перечень обработанных тем представлен ниже.

Тема 1. Бытовые звуки.

1. Стук в дверь. 2. Звонки дверной. 3. Хлопанье двери. 4. Скрип открываемой двери. 5. Звонки телефона. 6. Звонки будильника. 7. Тиканье часов. 8. Звук текущей воды из крана. 9. Звук спускаемой воды в унитазе. 10. Свисток закипающего чайника. 11. Работающий холодильник. 12. Работающая стиральная машина. 13. Звон бокалов. 14. Звук бьющейся посуды. 15. Стук молотка по гвоздю. 16. Звук ручной пилы. 17. Звук бензопилы. 18. Звук работающей дрели. 19. Звон колоколов. 20. Плач (младенца, ребенка, взрослого). 21. Смех. 22. Чиханье. 23. Кашель. 24. Свист. 25. Чмоканье (поцелуй).

Тема 2. Звуки транспорта.

1. Шум едущей легковой машины на трассе. 2. Шум едущей грузовой машины на трассе. 3. Сигнальный гудок машины. 4. Шум проезжающей электрички. 5. Стук колес вагона. 6. Гудок паровоза. 7. Гул летящего самолета. 8. Гул летящего вертолёта.

Тема 3. Звучание музыкальных инструментов.

1. Пианино. 2. Скрипка. 3. Гитара. 4. Баян. 5. Труба. 6. Барабан. 7. Ударные тарелки. 8. Орган. 9. Арфа.

Тема 4. Музыкальные мелодии, пение.

1. Голос поющего мужчины. 2. Голос поющей женщины. 3. Голос поющего ребенка. 4. Хор женский. 5. Хор мужской. 6. Хор детский. 7. Мелодия вальса. 8. Музыка военного марша. 9. Танго. 10. Плясовая мелодия. 11. Рокон-ролл. 12. Звучание романса. 13. Классическая музыка (Чайковский и др.).

Тема 5. Природные явления.

1. Шум дождя. 2. Раскат грома. 3. Шум морского прибоя. 4. Шум журчащего ручья. 5. Шум ветра. 6. Шелест листьев в лесу. 7. Звуки завывающей вьюги. 8. Звуки летней ночи (кваканье лягушек, стрекотанье кузнечиков, писк комаров).

Тема 6. Голоса животных.

1. Мяуканье кошки. 2. Мычанье коровы. 3. Блеяние овец. 4. Хрюканье свиньи. 5. Ржание лошади. 6. Блеяние козы. 7. Вой волка. 8. Лай большой собаки. 9. Лай щенка. 10. Писк мышей. 11. Рычание тигра, льва. 12. Слоны трубят. 13. Фырканье ежа. 14. Крики обезьян. 15. Рёв медведя.

Тема 7. Голоса птиц.

1. Карканье вороны. 2. Чирканье воробья. 3. Уханье совы. 4. Воркованье голубей. 5. Кудахтанье курицы. 6. Крик кукушки. 7. Крик петуха. 8. Гоготанье гусей. 9. Кряканье уток. 10. Голос индюка.

Развитие слухового внимания и восприятия речевых звуков. Дифференциация речевых звуков.

Фонемы алфавита.

А, Б, В, Г, Д, Е, Ё, Ж, З, И, К, Л, М, Н, О, П, Р, С, Т, У, Ф, Х, Ц, Ч, Ш, Щ, Ы, Э, Ю, Я.

Фонемы слогов.

1. Согласные с гласными (около 150 сочетаний).
2. Гласные с согласными (около 150 сочетаний).
3. Гласные с гласными.

Развитие слухового внимания и восприятия речи. Дифференциация слов по темам.

Тема 1. Семья. Тема 2. Человек. Тема 3. Части тела человека. Тема 4. Цвета. Тема 5. Игрушки. Тема 6. Дом. Тема 7. Квартира. Тема 8. Мебель. Тема 9. Оформление зала. Тема 10. Оформление коридора. Тема 11. Оформление кухни. Тема 12. Посуда. Тема 13. Оформление туалетной комнаты. Тема 14. Оформление ванной комнаты. Тема 15. Оформление спальни. Тема 16. Оформление рабочего кабинета. Тема 17. Одежда (мужская, женская, детская). Тема 18. Обувь (мужская, женская, детская). Тема 19. Детский сад. Тема 20. Школа. Тема 21. Учебные вещи. Тема 22. Учебные предметы: Русский язык. Математика и др.. Тема 23. Время. часы. Тема 24. Геометрические фигуры. Тема 25. Дни недели. Тема 26. Погода. Тема 27. Природа. Тема 28. Водоёмы. Тема 29. Подводный мир. Тема 30. Рыба. Тема 31. Домашние животные. Тема 32. Дикие животные. Тема 33. Домашние птицы. Тема 34. Дикие птицы. Тема 35. Насекомые. Тема 36. Пресмыкающиеся. Тема 37. Лес. Тема 38. Деревья. Тема 39. Растения. Тема 40. Город. Тема 41. Железнодорожный вокзал. Тема 42. Речной порт. Тема 43. Автовокзал. Тема 44. Транспорт. Тема 45. Индустрия (специальные аудио-видео файлы). Тема 46. Завод (фабрика). Тема 47. Ипподром. Тема 48. Цирк. Тема 49. Магазин. Тема 50. Больница. Тема 51. Аптека. Тема 52. Корабли. Тема 53. Летательные аппараты. Тема 54. Космос. Тема 55. Планеты солнечной системы. Тема 56. Деревня. Тема 57. Сад. огород. Тема 58. Продукты питания. Тема 59. Фрукты. Тема 60. Овощи. Тема 61. Ягоды. Тема 62. Грибы. Тема 63. Цветы. Тема 64. Зима. Тема 65. Весна. Тема 66. Осень. Тема 67. Летний спорт. Тема 68. Зимний спорт. Тема 69. Соревнования (олимпийские игры). Тема 70. Стадионы. Тема 71. Спортивный инвентарь. Тема 72. Электроника. Тема 73. Технические устройства. Тема 74. Инструменты. Тема 75. Электробытовая техника. Тема 76. Офисная техника и оборудование. Тема 77. Музыкальные инструменты. Тема 78. Знаменитые люди. Тема 79. Арктика. Тема 80. Больница.

Каждая тема включает множество слов. Это обстоятельство требует продолжать разрабатывать учебно-демонстрационные модули.

Выводы. Выше указанные методы позволяют преподавателю в полной мере и полном объеме дать обучающемуся знания об окружающем мире и жизненных ситуациях. Мы погружаемся в жизненную слухоречевую ситуацию. Такая атмосфера значительно ускоряет, углубляет и закрепляет в памяти название слова и понимание его содержания [7]. Многократный самостоятельный просмотр файлов УДМ и вербальное повторение (проговаривание) закрепляет навык говорения. Работая со слухоречевым тренажёром «Бекар» по изложенной методике добиваемся желанного результата. Для общения глухого человека со слышащими и говорящими членами общества нужна такая система, которая с одной стороны поможет научиться ему слышать, понимать и говорить, а для слышащего человека будет доступной, понятной, удобной. Данная 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.

Разработанная система отличается тем, что звуки из области более высоких частот, в которой человек с нарушением слуха их не слышит, трансформируются в низкочастотную область, в которой он способен их воспринимать. Адаптация к нормальному восприятию речи проходит успешно в ходе учёбы по специальной методике «Видеть, слышать и говорить». Разработанная слуховая система позволяет:

- а) слышать всем людям с изменением слухового восприятия, кроме людей с полной глухотой;
- в) предотвратить последующее ухудшение слуха;
- е) обеспечить самостоятельный тренинг по предложенной методике;
- з) использовать сотовую связь, подключать плеер, телевизор.

Комплект аудио-видео файлов слов, разработанных учёными КНИТУ-КАИ охватывает 80 тем. Человек, использующий слуховой аппарат типа «Бекар», будет говорить нормальным языком, понятным для окружающих, но как? [2]. После выполнения функции переноса информации «Бекаром» пользователь с нарушением слуха слышит не то звучание, которое привычно для слышащего человека при произношении какого-либо слова, а в более низком по частоте звучания варианте. Но чтобы глухой человек услышал это слово от себя самого в том же значении, в котором он это слово слышит от других, ему необходимо повторять это слово также как слышащий человек в более высоком по частоте звучания варианте.

Объем полученной нужной информации у глухого человека будет происходить подобно накоплению знаний у начинающего жить человека.

Литература:

1. Учебно-демонстрационный модуль и система обучения глухих, немых и глухонемых людей разговорной речи. – М.: РОСПАТЕНТ, № 2019114573, 18.06.2019 г.
2. 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.
3. 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.
4. Королева, И.В. Диагностика и коррекция нарушений слуховой функции у детей раннего возраста: учеб. пособие / И.В. Королева. – СПб.: КАРО, 2005. – 280 с.
5. Лева, А. Развитие слуха у неслышащих детей: История. Методы. Возможности / Пер. с нем. Л.Н. Родченко, Н.М. Назаровой. – М.: Академия, 2003. – 220 с.
6. 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.
7. 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 811.124:378.147+378.661+821.124:398.9

кандидат педагогических наук Кропачева Марина Леонидовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ижевская государственная медицинская академия» (г. Ижевск)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛАТИНСКОЙ АФОРИСТИКИ И ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается роль, отводимая латинской афористике в процессе преподавания латинского языка. Дана краткая характеристика пословиц, поговорок, афоризмов, крылатых слов. Основное внимание уделено анализу опыта использования данного лингвистического материала преподавателями медицинских вузов. Продемонстрирован широкий спектр методов и форм работы с афористикой. Внеаудиторные формы работы включают проведение олимпиад, конкурсов, научных исследований. На практических занятиях решается задача формирования общей культуры студентов. Она реализуется благодаря применению методов проблемного обучения в сочетании с объяснительно-иллюстративными методами. В статье отмечается эффективность активных методов обучения. Беседы, дискуссии, разыгрывание ролей, «круглые столы» обладают большим потенциалом для решения воспитательных задач. Обобщён опыт автора в использовании этих методов, способствующих формированию мировоззренческих установок и принципов поведения, в том числе с целью приобщения студентов к этико-деонтологической культуре врача.

Ключевые слова: медицинский вуз, латинский язык, пословицы, поговорки, афоризмы, преподавание латинского языка, методы обучения.

Annotation. The article discusses the role of Latin aphorisms in the process of teaching Latin. A brief description of proverbs, sayings and aphorisms is given. The main attention is paid to analyzing the experience of medical university lecturers in the application of this linguistic material. The article shows a wide range of forms and methods of working with aphorisms. Extracurricular activities include the organization of olympiads, contests and scientific research. Classroom activities are used to achieve the objective of forming students' general culture. The objective is accomplished by using inquiry-based learning combined with showing-telling methods. The effectiveness of active learning methods is pointed out. Socratic questioning, role-playing, round-table discussions have big potential for achieving educational objectives. The author summarizes her experience of using these methods, which contribute to the formation of mental attitudes and principles of behavior, including those aimed at fostering doctor's ethical and deontological culture in medical students.

Key words: medical university, Latin, proverbs, sayings, aphorisms, teaching Latin, teaching methods.

Введение. Дисциплина «Латинский язык» включена в программу обучения в любом медицинском вузе, и основная её задача – подготовить специалиста, знающего основную медицинскую терминологию на латинском языке и умеющего использовать её в профессиональной коммуникации. Несмотря на то, что преподавание латинского языка в медицинском вузе носит практико-ориентированный характер, ни один преподаватель не согласится с тем, что изучение латыни возможно без реализации культурологической функции этой дисциплины. Основным средством, через которое реализуется эта функция, являются латинские пословицы, поговорки и афоризмы.

Как известно, пословица – это созданное народом изречение, выражающее законченное суждение и имеющее назидательный смысл. Поговорками называют краткие, устойчивые, преимущественно образные, народные выражения, не являющиеся, в отличие от пословиц, законченными высказываниями. Поговорка представляет собой как бы часть пословицы. Пословицы и поговорки являются самым кратким фольклорным жанром, их обычно рассматривают вместе.

По мнению психологов, основными структурными элементами мировоззрения личности служат генерализации – обобщённые суждения, распространяющиеся на класс объектов. Генерализации могут возникнуть на основе индивидуального опыта человека либо быть заимствованными из культуры и от других людей в готовом виде. Д.А. Леонтьев и Е.В. Тарвид [10] отмечают, что пословицы, представляющие собой культурные клише для объяснения общих закономерностей и предписания способов поведения, являются частным случаем генерализаций. Исследователями выявлен феномен «приватизации» пословиц: непроизвольно усваивая определённые пословицы из всех, выработанных в данной культуре, люди «присваивают определённые мировоззренческие обобщения ... в качестве руководящих принципов собственного поведения» [10, С. 72].

Способность пословиц кратко и обобщённо передавать факты, описывать ситуации, выражать нравственные ценности и формировать мировоззрение в сочетании с их образностью и метафоричностью объясняет широкое применение пословиц при разработке методик для диагностики мышления, для изучения отношения личности к морально-нравственным категориям и нормам поведения [14], для определения культурно-психологической ориентации личности [5], для изучения жизненных стратегий личности [2], для диагностики нравственной воспитанности, для изучения ценностных отношений учащихся [13] и т.д. В психологии способность понимания пословиц рассматривается как один из важных показателей развития мышления и речи, как критерий овладения языком [13].

Пословицы являются средством, мобилизующим человека на борьбу с трудностями. О.И. Даниленко полагает, что, повторяя пословицу, человек может избавиться от негативных переживаний или внушить себе позитивный настрой. Кроме того, воздействие этого фольклорного жанра происходит за счёт отождествления человеком своего состояния и желаемых перемен с теми, которые представлены в пословице. Соотнесение трудной ситуации с пословицей создаёт у человека установку на её преодоление [6].

Афоризмами принято называть краткие, глубокие по содержанию и законченные в смысловом отношении суждения, принадлежащие определённому автору и заключённые в образную, легко запоминающуюся форму [16, С. 3]. Ранее афоризмы именовались изречениями. С изречениями часто используют прилагательное «крылатые». По данным исследований, слово «крылатое» восходит к Гомеру, который в своих поэмах «Илиада» и «Одиссея» называл так слова, срывающиеся с уст говорящего и «перелетающие» к уху слушателя. На сегодняшний день крылатыми изречениями принято называть те выражения, которые сумели «оторваться» от своего источника и, приобретя известность, живут самостоятельной жизнью, как бы «перелетая» из одних произведений в другие, из одной исторической эпохи в другую [9, С. 8]. Пословицы и поговорки являются народным достоянием; у крылатых изречений всегда есть автор, они представляют собой цитаты из литературных произведений или получившие известность высказывания конкретных исторических лиц. В пословицах проявляется мудрость народа, а афоризмы, как правило, содержат философские обобщения.

Существует также термин «крылатые слова», под которым понимаются меткие, очень краткие общеизвестные выражения литературного происхождения. Крылатые слова употреблялись весьма широко с давних времён. Многие из них имеют евангельское происхождение: например, *pia fraus* – *ложь во спасение*. Крылатые слова, в отличие от афоризмов, не имеют завершённого умозаключения [16, С. 37].

В настоящем исследовании мы будем использовать понятие «афористика» для обобщённого наименования всего многообразия пословиц, поговорок, афоризмов, крылатых слов, хранящих мудрость многих поколений людей, говоривших и писавших на латинском языке. Целью статьи является изучение роли латинской афористики в образовательном процессе в медицинском вузе, а также анализ методов и форм обучения с использованием данного лингвистического материала.

Изложение основного материала статьи. Афористика обладает огромным образовательным и воспитательным потенциалом. В педагогической литературе пословицы рассматриваются как одно из древнейших средств народной педагогики. В пословицах и поговорках в виде отдельных предложений сформулирована практическая мораль и дана этическая оценка поведения человека. Основное назначение пословиц состоит в нравственном воспитании. Отражённые в пословицах положительные или отрицательные черты личности представляются как цели воспитания либо перевоспитания, предполагающие улучшение поведения и характера людей. Многие пословицы являются мотивированными и аргументированными призывами к самосовершенствованию [3].

Афоризмы, обобщающие жизненный опыт своих авторов, приобретают практическую значимость для других людей, расширяя мир духовных запросов, указывая жизненный путь, способствуя формированию моральных убеждений. Ещё Геродот указывал на то, что «издревле есть у людей мудрые и прекрасные изречения; от них следует нам поучаться» [16, С. 4]. Как афоризмы, так и пословицы, хотя и содержат готовый вывод, побуждают читателя к собственному размышлению, являясь своеобразным катализатором мысли, ускорителем процесса возникновения ассоциаций и идей. Как замечает П.Я. Мишин, при чтении афоризмов мы вступаем с их авторами в диалог или продуктивный спор, так как невольно сопоставляем свою точку зрения с их пониманием того или иного предмета. При этом возможны различные варианты развития такого диалога: «Либо мы сопротивляемся прочитанной мысли и тогда прочнее утверждаемся в собственном убеждении. Либо мы удивляемся совершенно новому суждению, что вызывает у нас усиленные раздумья. Либо соглашаемся с тем, что сказано, и это приводит нас в восторг от собственной причастности к мудрой мысли» [11, С. 20].

Латынь, на протяжении столетий существовавшая как язык античных философов, учёных средневековья и эпохи возрождения, выдающихся мыслителей и врачей разных эпох, является носителем моральных ценностей и этических норм европейской цивилизации. Латинская афористика – это тот дидактический материал, который в соответствии с учебными программами призван решать задачу общекультурного развития и нравственного воспитания студентов медицинского вуза. При этом данный аспект подготовки обучающихся строго не регламентируется. В учебниках латинские изречения предлагаются списком в конце каждого занятия с соблюдением принципа приближения к грамматическим темам либо даются в виде приложения в конце учебника. Многие педагоги справедливо замечают, что задание преподавателя самостоятельно выбрать и выучить наизусть за семестр определённое количество выражений – совершенно непродуктивно. Далеко не все студенты вникают в смысл латинских фраз, в ряде случаев при выполнении подобного задания обучающиеся идут по пути наименьшего сопротивления, выбирая выражения по принципу минимального количества слов. Без участия преподавателя студенты не всегда могут правильно воспроизвести и оценить красоту звучания замечательных пословиц, многие из которых легко и прочно запоминаются благодаря своей ритмичности (*Lábor còrpus firmat* – *Труд укрепляет тело*), использованию созвучий (*Amicus cognoscitur amore, more, ore, re* – *Друг познаётся по любви, нраву, речи, делу*), рифм (*Sum*

bonis bonus eris, cum malis perverteris – С хорошими будешь хорошим, с плохими – испортишься), игры слов (*Si sapis, sis apis* – Если ты разумен, будь пчелой).

Анализ опыта работы с этим материалом преподавателей латинского языка в медицинских вузах показывает, что при изучении латинской афористики, в основном, используется объяснительно-иллюстративный метод: чтение пословиц и афоризмов сопровождается историко-культурным комментарием преподавателя; иногда применяется исследовательский метод: студенты самостоятельно готовят доклады об античной медицине, ценностях античной цивилизации, авторах афоризмов и др. Очень часто формирование индивидуальной культуры студентов переносится во внеучебную деятельность. Организуется работа студенческого научного общества, выпускаются газеты с материалами на латинском языке и о латинском языке, проводятся микроконференции, олимпиады, викторины, конкурсы на лучшее стихотворение и лучший рисунок с использованием латинских афоризмов. Разрабатываются разнообразные по тематике элективные курсы [12].

В научно-теоретической литературе практически не представлен системный подход к изучению латинской афористики в медицинском вузе. Отчасти это может быть обусловлено тем, что выполнение основной задачи курса – подготовки терминологически грамотного специалиста – не оставляет для этого достаточного количества аудиторного времени. Наиболее обстоятельно разработанная методика работы с афористикой предложена в исследовании А.А. Агарковой и О.А. Шириной [1]. Методика, названная авторами «аналитическое чтение на материале крылатых выражений», позволяет осуществить несколько целей изучения латинского языка: общеобразовательную, воспитательную, развивающую. Большое значение имеет отбор латинских выражений, критериями для которого являются: представленность изучаемой или повторяемой грамматической темы, наличие корней и грамматических конструкций, которые существуют в современных языках, наличие словообразовательных единиц научной терминосистемы, общекультурное, общенаучное, профессиональное, воспитательное значение выражения. На начальном этапе обучения учитывается также простота орфоэпического ряда, грамматической и синтаксической конструкций [1, С. 112]. Анализируя латинскую афористику под руководством преподавателя, студенты учатся видеть совпадение словообразовательных элементов в известных им языках, получают информацию об этимологии слов и происхождении всей фразы, определяют формы слов и учатся выводить закономерности из замеченных особенностей, пытаются самостоятельно перевести и интерпретировать смысл латинского выражения. Несомненной ценностью данной методики является то, что развитие логического мышления, осознание студентами взаимосвязи языков, культур и наук способствует формированию клинического мышления врача.

Вместе с тем, на наш взгляд, при изучении латинской афористики необходимо в большей степени использовать активные методы обучения. Так, Н.С. Гринбаум полагает, что после объяснения студентам значения и смысла той или иной латинской поговорки обучающиеся должны сами придумать, при каких обстоятельствах уместно употребить то или иное выражение. При этом предлагается находить примеры, не только связанные с бытом и учёбой, но и относящиеся к политической и общественной жизни. При работе с уже изученными выражениями студент должен назвать подходящую для той или иной ситуации фразу, например, решить, какой поговоркой отреагировать на хвастливое выступление товарища на собрании или на допущенную по невнимательности речевую ошибку [4, С. 305].

В самом дидактическом материале заложена диалогичность и полемичность. Одну и ту же пословицу можно употребить в разных ситуациях. И наоборот, в одной и той же ситуации разные люди могут произнести разные пословицы. В нашей практике используется метод разыгрывания ролей: составление мини-диалогов с использованием латинской афористики. Студенты выбирают одно из латинских выражений из перечня изучаемых (или уже изученных) и моделируют ситуацию, в которой собеседники могли бы употребить это выражение в речи. Этап контроля выполнения задания может быть представлен в двух вариантах: либо студенты просто разыгрывают сценки перед остальной аудиторией, либо, если латинская фраза завершает диалог, разыграв сценку до финальной фразы, авторы предоставляют возможность слушателям самим угадать и произнести латинскую часть диалога. Подобные задания могут становиться частью внеаудиторной самостоятельной работы, превращаясь в конкурсы видеороликов, в которых авторский коллектив из 2-4 человек представляет уже несколько сюжетов. Современные студенты, имеющие опыт видеосъёмки, а часто и монтажа записи, с энтузиазмом участвуют в конкурсе, позволяющем также продемонстрировать актёрские, режиссёрские и прочие таланты. Помимо очевидной пользы в виде прочного запоминания латинской афористики данный вид работы в процессе её выполнения неизбежно приводит к обсуждению того или иного выражения, а значит, – к интерпретации, поиску и раскрытию его смысла.

Интересен опыт проведения занятия по латинской афористике в Рязанском государственном медицинском университете в форме «круглого стола» с использованием аудиовизуальных средств (мультипликационного фильма) [7]. Просмотр мультфильма создаёт положительный эмоциональный фон занятия, ненавязчиво заставляет задуматься над философским смыслом латинских изречений, облегчает последующее включение в дискуссию и активное высказывание собственного мнения. Результатом использования подобного метода обучения становится не только умение переводить латинские фразы, но и формирование мировоззрения.

Латинская афористика используется и в непосредственном общении между студентом и преподавателем [15]. В организационно-воспитательном контексте можно употребить целый ряд выражений, например: *Per aspera ad astra* – Через тернии – к звёздам; *Dum spiro, spero* – Пока дышу, надеюсь; *Sero venientibus ossa* – Поздно приходящим – кости; *Plenus venter non studet libenter* – Сытое брюхо к учению глухо; *Potius sero, quam nunquam* – Лучше поздно, чем никогда; *Praesens absens* – Присутствующая, отсутствующая; *Qui quaerit, reperit* – Кто ищет, находит и др. Это эффективный способ «оживить» древний язык, показать, что он может быть использован не только в профессиональном общении с коллегой-врачом при обсуждении диагноза или анатомических особенностей. Употребление латыни даёт возможность продемонстрировать уровень эрудиции и культуры человека.

Помимо диалогической речи, латинская афористика может находить практическое применение в монологических высказываниях. Читая произведения классической художественной литературы, студенты, вероятно, обращали внимание на включение авторами в текст произведения латинских выражений. Мы предлагаем обучающимся попробовать свои силы в творческом использовании латинской афористики, написав собственный рассказ, сказку или эссе, в тексте которых органично употребляется определённое количество пословиц, поговорок, афоризмов на латинском языке. В подобных сочинениях проявляется не просто знание латинских выражений, а умение правильно выбрать нужную фразу и использовать её в определённом контексте, развивая и подтверждая собственные мысли, формулируя принципы поведения персонажей произведения. Конкурс сочинений, получивший название «Живая латынь», проводится в Ижевской государственной медицинской академии уже много лет, в последние годы он вышел за пределы одного вуза и стал международным. В 2022-2023 учебном году в конкурсе приняли участие 69 студентов из 27 вузов России, Беларуси, Таджикистана, Кыргызстана.

Возвращаясь к роли латинской афористики в решении задач нравственного воспитания, необходимо отметить, что в медицинском вузе важнейшим критерием отбора латинских фраз в обязательный для усвоения минимум должна являться способность репрезентировать пропедевтический и этико-деонтологический опыт, накопленный человечеством в процессе

многовекового развития медицины. Принимая во внимание этот факт, в течение нескольких лет мы используем при изучении латинской афористики разработанную автором методику приобщения будущих врачей к профессиональной этико-деонтологической культуре [8].

Как отмечалось выше, усвоив определённые пословицы и употребляя их в речи, человек присваивает заложенные в них суждения и установки. Безусловно, механическое заучивание латинских выражений не приводит к интериоризации этических ценностей. Для этого необходимы усилия со стороны собственного разума и чувств, позволяющие сделать моральный выбор. К этому выбору студентов подводят тексты, содержание которых необходимо осмыслить, отвечая на вопрос о том, какое латинское выражение могло бы стать заглавием или эпитафией к тексту либо могло быть употреблено в тексте. В большинстве случаев авторами текстов являются известные врачи, описывающие случаи из собственной практики или рассказывающие о выдающихся деятелях медицины. Каждый может найти в тексте свой смысл, который будет принят после обоснования студентом своего мнения. Ответы студентов служат отправной точкой для начала эвристической беседы. Особенность этой беседы в том, что путём правильной постановки вопросов преподаватель подводит обучающегося к поиску ответов в самом себе, в собственном жизненном опыте. Если диалог стал значимым для студентов, вызвал у них стремление думать, размышлять над проблемами принятия правильного решения и высказывать свою точку зрения, значит начался процесс формирования отношения к этическим нормам и деонтологическим правилам. Собственные мысли и формулировки, родившиеся во время дискуссии, превращаются в личностные убеждения и закладывают основы этико-деонтологической культуры будущего врача.

Выводы. Проведённое исследование показало, что латинская афористика является ценным лингвистическим материалом, позволяющим решать несколько образовательных задач. При отсутствии единой методики работы с афористикой педагоги применяют широкий спектр методов и форм работы с данным дидактическим материалом. Задача формирования общей культуры студентов – расширение лингвистического и исторического кругозора – решается путём использования объяснительно-иллюстративного метода и методов проблемного обучения, а также благодаря организации внеаудиторной деятельности: научно-исследовательской работы, олимпиад и конкурсов. Активные методы обучения – «круглый стол», разыгрывание ролей, беседы, дискуссии – обладают большим потенциалом для решения воспитательных задач. Они оказывают влияние на формирование установок и принципов поведения, способствуют формированию этико-деонтологической культуры врача. Изучение афористики развивает логическое мышление, аналитические способности и в целом повышает интерес к дисциплине «Латинский язык».

Литература:

1. Агаркова, А.А. Некоторые методы использования крылатых выражений при изучении латинского языка на первом курсе медицинского вуза / А.А. Агаркова, О.А. Ширина // *Studia Germanica, Romanica et Comparatistica*. – 2018. – Т. 14, № 1 (39). – С. 108-121
2. Васина, Е.А. Изучение жизненных стратегий с помощью методики «Пословицы» / Е.А. Васина // *Интерактивная наука*. – 2018. – № 11 (33). – С. 8-12
3. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: учеб. для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г.Н. Волков. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Академия, 2000. – 176 с.
4. Гринбаум, Н.С. Взгляд в античность. *Varia* / Н.С. Гринбаум. – Санкт-Петербург: Нестор-История, 2010. – 380 с.
5. Даниленко, О.И. Культурно-психологические ориентации студентов: опыт эмпирического изучения / О.И. Даниленко // *Петербургский психологический журнал*. – 2016. – № 14. – С. 64-81
6. Даниленко, О.И. Культурное наследие как ресурс совладения (на примере русских пословиц) / О.И. Даниленко // *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика*. – 2007. – Т. 13, № 3. – С. 172-175
7. Ефремова, Л.В. Аудиовизуальные средства при проведении круглого стола по теме «Латинская афористика» (на примере мультфильма «Икар и мудрецы») / Л.В. Ефремова, Ю.А. Харламова // *Современные проблемы науки и образования*. – 2021. – № 1. – С. 30-37
8. Кропачева, М.Л. Приобщение студентов медицинского вуза к профессиональной этико-деонтологической культуре (на материале преподавания гуманитарных дисциплин) : автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кропачева Марина Леонидовна. – Ижевск, 2012. – 24 с.
9. Крылатые латинские выражения / авт.-сост. Ю.С. Цыбульник. – М.: АСТ; Харьков: Фолио, 2003. – 830 с.
10. Леонтьев, Д.А. Выбор пословиц как мировоззренческая проекция / Д.А. Леонтьев, Е.В. Тарвид // *Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета*. – 2005. – Т. 51, № 7. – С. 70-72
11. Мишин, П.Я. Добро и зло, правда и ложь: Общечеловеческие основы нравственности в изречениях и пословицах разных времён и народов / П.Я. Мишин. – Оренбург: Оренбург. кн. изд-во, 2001. – 768 с.
12. Научные и методические проблемы медицинской терминологии: материалы Междунар. учеб.-науч.-метод. конф. зав. каф. (курсами) лат. яз. и основ терминологии высш. мед. и фармацевт. учеб. заведений / под ред. В.И. Мидленко. – Ульяновск: Вектор-С, 2009. – 268 с.
13. Петрова, С.М. Использование пословиц для изучения ценностных отношений школьников / С.М. Петрова // *Психология человека в образовании*. – 2019. – Т. 1, № 3. – С. 306-314
14. Распопин, Е.В. Методика изучения отношения к морально-нравственным категориям и нормам поведения / Е.В. Распопин, В.О. Ермош // *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. – 2017. – № 4 (76). – С. 222-229
15. Ткачева, Т.А. Принципы использования латинских крылатых выражений в курсе латинского языка в медицинском вузе / Т.А. Ткачева // *Преподавание классических языков в эпоху глобальной информатизации: сб. статей / под ред. Н.Г. Николаевой, А.В. Ермошина, О.С. Пайминой; сост. И.А. Рассохина. [Электронный ресурс]*. – Казань: ФГБОУ ВО Казанский ГМУ Минздрава России, 2019. – С. 343-349
16. Федоренко, Н.Т. Афористика / Н.Т. Федоренко, Л.И. Сокольская. – Москва: Наука, 1990. – 419 с.

УДК 378.14

старший преподаватель Круподёрова Климента Руслановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

студент Попенко Алексей Дмитриевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ЧЕРЕЗ СОВМЕСТНУЮ СЕТЕВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Аннотация. Ключевыми компетенциями цифровой экономики являются: коммуникация и кооперация в цифровой среде, саморазвитие в условиях неопределенности, креативное мышление, управление информацией и данными, критическое мышление. Создание в вузе условий для формирования у будущих бакалавров данных компетенций представляется важной педагогической задачей. Цель статьи – рассмотреть возможности формирования коммуникативных компетенций студентов с помощью совместной сетевой деятельности на примере направления подготовки «Информационные системы и технологии», реализуемого в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина. В статье представлены цифровые инструменты для решения данной задачи. Это средства проведения видеоконференций, компоненты СДО Moodle, вики, облачные хранилища, документы совместного редактирования, сетевые сообщества. Приведены примеры сетевых проектов, веб-квестов, дистанционных круглых столов. Коммуникативные компетенции наиболее ярко проявляются при разработке сетевых проектов студентами для школьников. Приведены примеры таких проектов. Студентам-разработчикам приходилось самостоятельно придумывать задания на освоение различных цифровых инструментов, оформлять портфолио проекта, проводить рекламную кампанию, разрабатывать критерии оценки работ, организовывать работу жюри, вести новостную ленту проекта. В ходе такой работы формировались проектно-сетевые сообщества студентов и школьников. У разработчиков проектов формировались коммуникативные компетенции, а у участников коммуникативные универсальные учебные действия.

Ключевые слова: ключевые компетенции цифровой экономики, коммуникативные компетенции, совместная сетевая деятельность, проект, веб-квест.

Annotation. The key competencies of the digital economy are: communication and cooperation in the digital environment, self-development in conditions of uncertainty, creative thinking, information and data management, critical thinking. Creating conditions at the university for the formation of these competencies in future bachelors seems to be an important pedagogical task. The purpose of the article is to consider the possibilities of forming the communicative competencies of students with the help of joint networking activities on the example of the direction of training "Information systems and technologies", implemented at the Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University. The article presents digital tools for solving this problem. These are video conferencing tools, Moodle LMS components, wikis, cloud storage, co-editing documents, online communities. Examples of network projects, web quests, remote round tables are given. Communicative competencies are most clearly manifested in the development of network projects by students for schoolchildren. Examples of such projects are given. Students-developers had to independently come up with tasks for mastering various digital tools, draw up a project portfolio, conduct an advertising campaign, develop criteria for evaluating works, organize the work of the jury, and maintain a news feed for the project. In the course of such work, project-network communities of students and schoolchildren were formed. The project developers developed communicative competencies, and the participants developed communicative universal learning activities.

Key words: key competencies of the digital economy, communicative competencies, joint network activities, project, web quest.

Введение. Сегодня многие вузы работают над актуализацией образовательных программ, направленной на формирование у студентов ключевых компетенций цифровой экономики: коммуникации и кооперации в цифровой среде, саморазвития в условиях неопределенности, креативного мышления, управления информацией, критического мышления [12]. Вопрос формирования этих компетенций обсуждается в статьях [2, 3].

Весной 2022 г. преподаватели Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина опросили 38 работодателей. Выяснилось, что 85% из них испытывают потребность в высококвалифицированных специалистах, обладающих ключевыми компетенциями цифровой экономики. При этом на первом месте оказалась коммуникация и кооперация в цифровой среде (82% опрошенных). Эффективным для формирования данной компетенции является использование совместной сетевой деятельности в рамках цифровой образовательной среды университета [10, 14], основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) [1, 16], предметной цифровой образовательной среды [3]. Особая роль в формировании коммуникативных компетенций принадлежит сетевой проектной деятельности [5].

Создание в вузе условий для формирования у будущих бакалавров коммуникативных компетенций в условиях совместной сетевой деятельности представляется важной педагогической задачей.

Цель статьи – рассмотреть возможности формирования коммуникативных компетенций студентов с помощью совместной сетевой деятельности на примере направления подготовки «Информационные системы и технологии» [15], реализуемого в НГПУ им. К. Минина, привести примеры сетевых проектов, веб-квестов, дистанционных круглых столов, сетевых олимпиад и т.п.

Изложение основного материала статьи. В формировании ключевых компетенций у будущих бакалавров важную роль играют содержание образования, организация образовательного процесса, используемые педагогические технологии, способы организации самостоятельной работы обучающихся и др. Огромное значение имеет образовательная среда вуза. Формированию у студентов ключевых компетенций цифровой экономики через внеаудиторную деятельность посвящена статья [6].

В монографии [7] выполнено сопоставление ключевых компетенций цифровой экономики и универсальных компетенций бакалавров, сформулированных в ФГОС. Например, компетенция «коммуникация и кооперация в цифровой среде» связана с универсальными компетенциями УК-3 (способность осуществлять социальное взаимодействие), УК-4 (способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах), УК-5 (способность осуществлять межкультурное взаимодействие).

Рассмотрим цифровые инструменты, с помощью которых может формироваться названная ключевая компетенция и соответственно указанные универсальные компетенции. Прежде всего, это различные инструменты синхронной и асинхронной коммуникации, такие как, вебинары, средства проведения видеоконференций, форумы, компоненты СДО Moodle, вики, облачные хранилища, документы совместного редактирования, сетевые сообщества.

Неоспоримую дидактическую ценность при развитии коммуникативных компетенций имеют облачные технологии и сервисы Web 2.0. Современный Интернет прошел долгий путь. Прототип сети ARPANET, созданный в 1969 году, первоначально соединял всего несколько узлов. Сегодня на нашей планете 5 из 8 миллиардов человек используют Интернет. В России 89% всего населения имеют доступ к Интернету.

Специалисты выделяют четыре этапа технологического развития Интернета. Сегодняшний этап – это этап сетевых социальных сервисов (сервисов Веб 2.0), дающих пользователям возможность самостоятельно производить контент и визуализировать информацию различными способами. Сегодня автором контента может стать любой пользователь сети без специальных навыков. Веб 2.0 технология ориентирована на совместное взаимодействие, т.е. на развитие коммуникативных компетенций. При этом следует применять такие сетевые активности, как Интернет-проекты [5], веб-квесты [8, 13], дистанционные круглые столы [11] и т.п.

Например, в рамках Интернет-проекта «Искусство быть учителем», организованного преподавателями и студентами Мининского университета весной 2023 г., посвященного Году педагога, размещенного на вики-сайте университета по адресу: <https://clck.ru/34dpCV>, совместная деятельность была организована как внутри команд участниц, так и между командами. Использовались такие инструменты совместной сетевой деятельности, как вики, Яндекс-презентации, Google-карты, Яндекс-таблицы, онлайн доски, карты памяти. Примеры совместной деятельности внутри команд: оформление вики-страницы команды (пример: <https://clck.ru/34dpRG>); создание ментальной карты, посвященной одному из выдающихся отечественных педагогов (пример карты, посвященной В.А. Сухомлинскому: <https://clck.ru/34cdds>). Что касается совместной деятельности команд, то, например, на одном из этапов проекта участникам было необходимо выбрать один из QR-кодов из общего Яндекс-документа (<https://disk.yandex.ru/i/g8hedjSbg8aMdg>); вписать название своей команды в соответствующей строчке; информацию о памятнике педагогу с указанием, почему он установлен именно в этом месте, разместить на совместной онлайн доске, указав название команды (<https://clck.ru/347qTp>). Кроме того, информацию о памятнике нужно было разместить на совместной Google-карте (<https://clck.ru/35aPrg>). Другой пример совместной сетевой деятельности в проекте: заполнение совместной Яндекс-таблицы (<https://clck.ru/34dq5x>) с нормативными документами, касающимися цифровой трансформации российского образования; где следовало указать наименование документа, ссылку на него; основные положения, касающиеся цифровой трансформации образования. Также в совместной презентации (<https://clck.ru/34dq5g>) каждому члену команды нужно было подобрать отечественные примеры применения сквозных цифровых технологий в образовательном процессе (искусственный интеллект, виртуальная и дополненная реальность, интернет вещей, блокчейн и др.).

Коммуникативные компетенции наиболее ярко проявляются при разработке сетевых проектов студентами для школьников. Примеры таких проектов: «Выходи в Интернет» (<https://clck.ru/GTNio>), «В Нижний Новгород – это значит домой!» (<https://clck.ru/Ubiz7>). Здесь студентам-разработчикам приходилось самостоятельно придумывать задания на освоение различных цифровых инструментов, оформлять портфолио проекта, проводить рекламную кампанию, разрабатывать критерии оценки работ, организовывать работу жюри, писать комментарии на вики-страницах команд, вести новостную ленту проекта, подводить итоги и проводить рефлексию участников и свою собственную. В ходе такой работы формировались проектно-сетевые сообщества студентов и школьников [9]. У разработчиков проектов формировались коммуникативные компетенции, а у участников коммуникативные универсальные учебные действия.

Также примером формирования проектно-сетевых сообществ студентов является проектирование веб-квестов для школьников. Опыт ежегодной работы над веб-квестами будущих бакалавров представлен в статьях [8, 13]. Один из примеров: веб-квест «Отечественная информатика: Вчера-Сегодня» (<https://clck.ru/hUwrc>). В ходе веб-квеста участники знакомятся с историей отечественной информатики, с отечественными ИТ-компаниями и их продуктами, осваивают отечественное программное обеспечение. Часть заданий предусматривает совместную сетевую деятельность. Еще один пример квеста, разработанного командой студентов для школьников 9-11 классов: «10-летие науки и технологий». В данном квесте школьники знакомятся с технологиями виртуальной и дополненной реальности, с робототехникой, искусственным интеллектом. Пример реализации дистанционного круглого стола в формате «World Cafe» представлен в статье [11]. Данный формат – метод, позволяющий организовать живое обсуждение, сфокусированную неформальную дискуссию. Этот формат преподаватели и студенты НГПУ используют как в очном варианте, так и в дистанционном. При этом используются такие цифровые инструменты, как Zoom, Discord, Miro.

Сегодня на различных образовательных платформах организуется много различных конкурсов, олимпиад, онлайн конференций. И это тоже средство развития коммуникативных компетенций.

Выводы. Цифровые технологии привели к появлению новых форм деятельности, обусловили развитие новых компетенций, представляющих собой способность использовать результаты и умения сетевых партнеров и готовность делиться с ними своими собственными результатами и умениями. При этом у каждого из участников взаимодействия формируются ключевые компетенции цифровой экономики, прежде всего, компетенция «коммуникация и кооперация в цифровой среде».

Эффективным способом формирования коммуникативных компетенций будущих бакалавров является совместная сетевая деятельность в рамках цифровой образовательной среды вуза. Компонентами ЦОС могут выступать СДО Moodle, вики-сайт университета, цифровые образовательные платформы, сетевые социальные сервисы.

Литература:

1. Брыксина, О.Ф. Управление основной профессиональной образовательной программой в условиях информационно-образовательной среды на базе облачных технологий / О.Ф. Брыксина, Е.П. Круподерова // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 4 (17). – С. 14.
2. Гилеева, Т.А. Компетенции и навыки цифровой экономики: разработка программы развития персонала / Т.А. Гилеева // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия экономика. – 2019. – № 2 (28). – С. 22-35
3. Каянина, Т.И. Цифровые инструменты для построения предметной информационно-образовательной среды / Т.И. Каянина, Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №58-4. – С. 144-147
4. Константинова, Д.С. Цифровые компетенции как основа трансформации профессионального образования / Д.С. Константинова, М.М. Кудаева // Экономика труда. – 2020. – Том 7. – № 11. – С. 1055-1072
5. Круподерова, Е.П. Командообразование в условиях сетевой проектной деятельности студентов / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова, А.А. Щербакова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-4. – С. 203-206
6. Круподерова, Е.П. Формирование у студентов ключевых компетенций цифровой экономики через внеаудиторную деятельность / Е.П. Круподерова, М.Р. Зайцева // Педагогический вестник. – 2022. – № 24. – С. 47-50
7. Круподерова, К.Р. Формирование универсальных компетенций будущих педагогов средствами сетевой проектной деятельности: монография / К.Р. Круподерова. – Н. Новгород: Мининский университет, 2021. – 106 с.

8. Круподерова, К.Р. Формирование информационной культуры обучающихся с помощью образовательных веб-квестов / К.Р. Круподерова, Н.А. Рябова, К.А. Шевелева // В сборнике «Современные образовательные Web-технологии в реализации личностного потенциала обучающихся». Сборник статей участников международной научно-практической конференции. – Арзамас. – 2020. – С. 186-189
9. Круподерова, К.Р. Формирование образовательных сообществ студентов в рамках сетевой проектной деятельности / К.Р. Круподерова // В сборнике «Интеграция информационных технологий в систему профессионального и дополнительного образования». Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Нижний Новгород. – 2022. – С. 17-19
10. Лебедева, О.В. Электронная информационная образовательная среда и современный студент / О.В. Лебедева, Ф.В. Повshedная // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, №4. – С. 11.
11. Пичужкина, Д.Ю. Реализация «world safe» в дистанционном формате / Д.Ю. Пичужкина // Цифровые технологии в науке и образовании: Сборник статей по материалам VI Региональной студенческой научно-практической конференции. – Н. Новгород: Мининский университет. – 2021. – С. 76-78
12. Приказ министерства экономического развития РФ от 24 января 2020 г. № 41 «Об утверждении методик расчета показателей федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации». – URL: <https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minekonomrazvitiya-Rossii-ot-24.01.2020-N-41> (дата обращения: 24.09.2022)
13. Самерханова, Э.К. Возможности Web-квест технологии для организации профориентационной работы в вузе / Э.К. Самерханова, И.Н. Верхолетова // В сборнике Современные Web-технологии в цифровом образовании: значение, возможности, реализация. Сборник статей V международной научно-практической конференции. – Арзамас. Арзамасский филиал ННГУ. – 2019. – С. 89-94
14. Самерханова, Э.К. Подготовка руководителей профессиональных образовательных программ к работе в условиях цифровой среды вуза / Э.К. Самерханова, М.А. Балакин // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – №2. – С. 4.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 09.03.02 «Информационные системы и технологии», утвержденный приказом Минобрнауки России от 19 сентября 2017 г. № 926 [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/71787574> (дата обращения: 04.09.2023)
16. Samerkhanova, E.K. Creation of a Modern Digital Environment for Managing the Educational Programs in University / E.K. Samerkhanova, E.P. Krupoderova, K.R. Krupoderova, L.N. Bakhtiyarova, A.V. Ponachugin // Popkova E. (eds) Growth Poles of the Global Economy: Emergence, Changes and Future Perspectives. Lecture Notes in Networks and Systems. – Vol. 73. – Springer, Cham, 2020. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-15160-7_129

Педагогика

УДК 373.31

кандидат педагогических наук, доцент Кузнецова Наталья Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

кандидат педагогических наук, доцент Маслова Светлана Валерьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

кандидат педагогических наук, доцент Чиранова Ольга Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития исследовательских умений младших школьников на основе использования краеведческого материала. На основе теоретического анализа уточняется понятие «исследовательские умения». Для реализации системы работы по развитию исследовательских умений детей предлагается включение в уроки литературного чтения трех тематических блоков: 1) тренинг (знакомство со структурой исследовательской деятельности, ее компонентами, этапами исследования); решение (закрепление знаний, полученных на первом этапе); выполнение (работа над исследовательским проектом). Выполнение заданий исследовательского характера развивает у обучающихся следующие умения: выделять проблему, доказывать и защищать свою точку зрения, извлекать необходимую информацию, структурировать и систематизировать полученный материал.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, исследовательские умения, младшие школьники, уроки литературного чтения, мордовские народные сказки.

Annotation. The article deals with the problem of developing the research skills of younger schoolchildren based on the use of local history material. On the basis of theoretical analysis, the concept of "research skills" is clarified. To implement the system of work on the development of children's research skills, it is proposed to include three thematic blocks in literary reading lessons: 1) training (familiarization with the structure of research activity, its components, stages of research); solution (consolidation of knowledge gained at the first stage); implementation (work on a research project). Performing research tasks develops the following skills in students: to identify a problem, to prove and defend their point of view, to extract the necessary information, to structure and systematize the received material.

Key words: research activities, research skills, junior schoolchildren, literary reading lessons, Mordovian folk tales.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЮУрГГПУ и МГПУ) по теме «Формирование российской идентичности обучающихся средствами дисциплин филологической направленности»

Введение. Актуальность развития исследовательских умений у младших школьников обуславливается потребностью во внедрении педагогических технологий исследовательской деятельности в образовательный процесс школ, необходимостью максимального применения уже имеющейся в начальной школе практики организации исследовательской деятельности. Важность организации систематической работы практико-ориентированного характера в условиях исследовательской деятельности является необходимой для образовательных организаций и потому, что инновационные

технологии исследовательской деятельности позволяют развивать исследовательские качества у детей, помогают адаптироваться в быстро изменяющихся условиях современного общества, применять теоретические знания в практической деятельности.

Изложение основного материала статьи. В контексте компетентного подхода, исследованием которого занимались многие ученые (И.А. Зимняя [4], О.Е. Лебедев [6], А.В. Хуторской [11]), центральное место определено для понятия *исследовательская компетенция*. По мнению А.В. Баранникова, исследовательская компетенция – это совокупность умений получать, обрабатывать, систематизировать, использовать и т. д. информацию в самостоятельно организованной деятельности [2]. Е.В. Бережнова полагает, что исследовательская компетентность – «это особая функциональная система психики и связанная с ней целостная совокупность качеств человека, обеспечивающая ему возможность быть эффективным субъектом этой деятельности» [3, С. 269]. Позиция Е.Н. Чекушкиной, Е.Н. Родиной, И. Б. Буяновой выражается в понимании под исследовательской компетенцией необходимого качества обучающегося, включающего в себя знания, умения, навыки, нацеленного на развитие исследовательских способностей, а также стремление к самообразованию [12].

Формирование исследовательской компетенции возможно, как известно, в деятельности. Процесс включения в исследовательскую деятельность школьников предполагает обеспечение педагогом его целенаправленности и систематичности.

Необходимо заметить, что деятельностная направленность образования, возникла не сегодня. Вопросы организации исследовательской деятельности в процессе обучения рассматривались в трудах педагогов-классиков (Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, Дж. Дьюи, Я.А. Коменский и др.). Я.А. Каменский транслировал требование об исследовании объекта через теорию, практику и применение, самостоятельное изучение на основе органов чувств [5].

Исследовательская деятельность стимулирует обучающихся мыслить творчески, формулировать цели и задачи, составлять алгоритмы решения выявленной проблемы, самостоятельно искать информацию, логическим путем добывать новые знания, выражать свои мысли, использовать практико-ориентированные средства пропедевтики профессионального выбора в будущем [1; 7]. Результатом исследовательской деятельности является формирование исследовательских умений.

Существуют разные точки зрения на определение понятия «исследовательские умения». Так, по мнению П. В. Середенко, «исследовательские умения и навыки школьников – это возможность и выполнение совокупности операций по осуществлению интеллектуальных и эмпирических действий, составляющих исследовательскую деятельность и приводящих к новому знанию» [8, С. 56]. Л.З. Елсенаева считает, что в формировании исследовательских умений «немаловажную роль играют теоретические, интеллектуальные умения (способность к анализу и обобщению результатов наблюдения, исследования, построению научных гипотез), а также мотивационный фактор» [9, С. 50]. В педагогических источниках, посвященных модернизации начального общего образования, обозначается возможность развития исследовательских умений у младших школьников. Аспект практико-ориентированности в формировании исследовательских умений в начальной школе на уроках различных предметных областей подчеркивается во многих исследованиях. Ознакомившись с данными определениями, можно сделать вывод о том, что *исследовательские умения* – это способность младших школьников выполнять теоретические и практические действия, которые соответствуют исследовательской деятельности.

Содержание, цели, задачи образования и воспитания младших школьников определены в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) [10]. Стандартом устанавливаются требования к личностным, метапредметным и предметным результатам, которые должны достигнуть обучающиеся на момент окончания начального образования. Реализация поставленных задач осуществляется в рамках всех предметных областей, изучаемых в начальной школе. Особое внимание в ФГОС НОО уделяется формированию и развитию личностных качеств младших школьников. Это объясняется запросами современного общества, нацеливающего вектор социального взаимодействия на развитие чувства патриотизма, осознание личной ответственности за свою Родину, ее природные богатства, уважение к истории и традициям своего Отечества. В этом отношении литературный краеведческий материал может являться эффективным средством развития исследовательских умений младших школьников. Исследовательские умения могут развиваться в процессе изучения мордовских авторских и народных произведений на уроках литературного чтения, при этом будут решаться и задачи по достижению личностных, предметных и метапредметных результатов.

1. Личностные результаты: уметь творчески воспринимать окружающий мир, в том числе, литературные произведения; проявлять интерес к изучению родного края, литературных традиций, осознавать их ценность для современного общества; развивать креативность и познавательные способности, уметь принимать нестандартные решения.

2. Метапредметные результаты: уметь ставить цели и задачи учебной, исследовательской деятельности; уметь планировать учебную, исследовательскую деятельность с учетом поставленных целей; уметь находить необходимую информацию, используя все доступные источники.

3. Предметные результаты: уметь определять жанр произведения, характеристики героя на основе проведения анализа, сравнения и сопоставления литературных текстов; ориентироваться в произведениях мордовского устного народного творчества; знать литературную историю своего края, произведения мордовских авторов.

Для реализации системы работы по развитию исследовательских умений детей на уроках литературного чтения могут быть использованы следующие тематические блоки:

- тренинг (знакомство со структурой исследовательской деятельности, ее компонентами, этапами исследования);
- решение (закрепление знаний, полученных на первом этапе);
- выполнение (работа над исследовательскими проектами).

В результате проведения *тренингового блока* дети должны прийти к следующим выводам:

- исследования могут проводиться в разных областях науки, в том числе, в литературе;
- в качестве объектов исследования в литературе могут выступать история написания произведения, жизнь и творчество автора, особенности языка.

В качестве примера *решения исследовательской задачи* после прочтения, первичного восприятия и проведенного анализа стихотворения С. Есенина «Бабушкины сказки» можно прочитать стихотворение Н. Эркай «Родной край» и предложить провести *исследовательское сравнение* двух произведений (исследовательский проект).

Для выполнения каждого проекта мы предлагаем воспользоваться методическими картами. Методическая карта представляет собой проработку педагогом основных этапов исследования, их последовательность, структуру, цели организации исследовательской деятельности детей на каждом этапе. При этом важно понимать, что в процессе самостоятельной исследовательской деятельности у обучающихся могут возникнуть собственные идеи по выдвиганию гипотезы, плана исследования. Приведем пример методической карты по организации исследовательского проекта, целью которого является сравнение авторской сказки и мордовской народной сказки.

Методическая карта исследовательского проекта.

«Две сказки – одна идея».

1. Подготовительная работа.

Задание для самостоятельного чтения детей: сказка П. Ершова «Конек-Горбунок».

2. Краткое содержание исследования (содержание, этапы). Познакомить детей с мордовской народной сказкой.

На основании сравнения авторской и народной сказок выяснить их сходство и различие, определить языковые средства, использованные для передачи основной мысли.

3. Проблема исследования.

Почему авторские сказки бывают похожи на народные?

4. Рабочая гипотеза.

П. Ершов мог услышать народную сказку и на ее основе написать свою.

5. Цель исследования.

Выяснить, в чем сходство и отличие авторских и народных сказок.

6. Задачи исследования.

1) Прочитать сказку П. Ершова «Конек-Горбунок» и мордовскую народную сказку «Три брата».

2) Сравнить две сказки и на основе анализа сюжета, действующих героев, языковых средств сделать вывод об их сходстве или различии.

3) Сделать выводы по результатам проведенного исследования.

7. Учебные задачи.

1) Провести литературный анализ сказок.

2) Изучить справочную литературу о возможности пребывания П. Ершова на мордовской земле.

8. План исследования.

1) Прочитать обе сказки.

2) Проанализировать сказки по плану: основная мысль; сюжет; герои; языковые средства, характерные для каждой сказки.

3) Составить таблицу, в которую вписать результаты анализа сказок.

4) Сделать вывод о том, насколько похожи эти сказки.

5) Сделать вывод о подтверждении или отрицании выдвинутой гипотезы.

9. Примерная продолжительность реализации исследовательского проекта.

1) Работа под руководством педагога – 1 урок.

2) Самостоятельное исследование – 1 неделя.

3) Защита проектов – 1 урок.

10. Дидактические цели.

1) Знакомство обучающихся с мордовской народной сказкой.

2) Формирование внимательного отношения к народным традициям через изучение народного фольклора.

3) Знакомство с литературным историческим прошлым малой родины.

4) Формирование умения анализировать литературный текст.

11. Ресурсное обеспечение исследования.

1) Текст мордовской народной сказки «Три брата» в сборнике «Мордовские народные сказки» в обработке К.Т. Самородова.

2) Примерный план сравнительного анализа сказок.

12. Методики исследования.

1) Анализ текста художественных произведений.

2) Сравнительный анализ художественного текста.

3) Анализ и систематизация информации.

4) Структурирование информации.

13. Ожидаемые результаты.

1) Исследования.

2) Таблица сходств и различий текстов сказок.

Для включения обучающихся в исследование по предлагаемому проекту после самостоятельного знакомства детей со сказкой П. Ершова «Конек-Горбунок» на уроке литературного чтения учителем прочитана мордовская народная сказка «Три брата». После прочтения ребятам были заданы вопросы:

– Что интересного вы заметили в этой сказке? (Она похожа на сказку П. Ершова).

– Как вы думаете, в чем может быть причина такого сходства? (П. Ершов мог услышать эту сказку от кого-нибудь и написать ее в стихах).

– Как вы думаете, может ли эта проблема стать темой нашего исследования? (Да).

– Как мы можем назвать наше исследование?

– Какова будет цель нашего литературного исследования? (Сравнить эти сказки, выяснить, чем они похожи и чем отличаются).

– Какую гипотезу мы выдвинем? (Если в сказках много общего, то автор взял за основу для своего произведения мордовскую народную сказку).

– Таким образом, подводим итог начального этапа нашего исследования: мы определили цель, выдвинули гипотезу.

Какими способами мы можем доказать выдвинутую гипотезу? (Провести анализ сказок, найти информацию о том, как П. Ершов написал свою сказку).

– Давайте составим план нашего исследования.

Обсуждения и составление плана исследования дети проводят в парах. После их высказываний на доске записывается план исследования. Каждая пара обучающихся получает памятку с планом исследования. Работа по плану организуется в парах. На уроке обучающиеся анализируют сказки, начинают заполнять таблицу. Работа проводится детьми самостоятельно, педагог помогает в случае затруднения детей, если они обращаются к нему. В конце первого урока учитель выясняет, что ребята успели сделать, что им еще предстоит выполнить по плану исследования. Продолжение исследования проводится детьми самостоятельно при участии родителей. Они посещают библиотеку, находят нужную информацию в Интернете.

В течение следующей недели учитель контролирует исследовательскую деятельность детей. По окончании исследования дети выступают с сообщениями о проделанной работе. Для этого может быть выделен целый урок или

несколько минут на уроках литературного чтения. Важно, чтобы каждая пара учеников получила возможность рассказать о результатах своей деятельности.

Выводы. В результате проведенной работы нами было отмечено, что обучающиеся класса стали проявлять большую заинтересованность к истории и культуре родного края, они с удовольствием рассказывали о своих находках. Также в результате проведенной работы возросла познавательная активность учеников, дети стали более уверенно ориентироваться в справочной литературе, чаще посещать школьную библиотеку. Исследовательские умения, сформированные на основе работы с краеведческим материалом, помогают младшему школьнику в выражении своих чувств и эмоций, раскрывают его внутренний мир. Исследовательская деятельность – это достаточно сложный вид деятельности, который предполагает не только умственное развитие младших школьников, но и формирование таких общеучебных умений, как умение выявлять проблему, планировать учебную деятельность, умение находить информацию и структурировать ее, делать выводы о выполненной работе, анализировать полученный результат. Развитие этих умений требует значительно большего времени и планомерной ежедневной работы педагога иногда даже с привлечением родителей.

Литература:

1. Антонова, М.В. Проектирование и апробация системы педагогической поддержки профессионального самоопределения младших школьников / А.В. Антонова // Гуманитарные науки и образование. – 2018. – Т. 9. – № 2. – С. 7-15
2. Баранников, А.В. Содержание общего образования: компетентностный подход / А.В. Баранников. – Москва: Московский центр качества образования, 2008. – 142 с.
3. Бережнова, Е.В. Профессиональная компетентность как критерий качества подготовки будущих учителей / Е.В. Бережнова // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сборник научных трудов / под ред. А.В. Хуторского. – Москва: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 267-273
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции, новая парадигма результатов образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 5. – С. 38-40
5. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения. В двух томах: Т. 1 / Я.А. Коменский. – Москва: Педагогика, 1982. – 693 с.
6. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3-12
7. Кузнецова, Н.В. Практическая реализация компетентностного подхода в процессе обучения младших школьников / Н.В. Кузнецова, С.В. Маслова, О.И. Чиранова, А.А. Кадомцева // Начальное образование. – 2018. – Т. 6. – № 5. – С. 13-19
8. Середенко, П.В. Развитие исследовательских умений и навыков младших школьников в условиях перехода к образовательным стандартам нового поколения: монография / П.В. Середенко. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2016. – 208 с.
9. Табарданова, Т.Б. Живое краеведение в школе: методические рекомендации / Т.Б. Табарданова, В.Н. Янушевский. – Ульяновск: УИПК ПРО, 2009. – 38 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/#1000> (дата обращения: 18.06.2023)
11. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64
12. Чекушкина, Е.Н. Формирование исследовательской компетенции школьников на основе применения интерактивных методов обучения / Е.Н. Чекушкина, Е.Н. Родина, И.Б. Буянова // Гуманитарные науки и образование. – 2021. – Т. 12. – № 4. – С. 111-117

Педагогика

УДК 377

кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна

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);

магистрант Сидоров Андрей Николаевич

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

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена исследованию преимуществ и особенностей применения информационно-коммуникационных технологий в проектной деятельности студентов высшего образования. Описываются значение, перспективы и задачи организации проектной деятельности студентов высшего образования. Отмечаются высокие перспективы повышения качества и эффективности проектной деятельности за счет применения информационно-коммуникационных технологий. Выделяются уровни применения ИКТ в проектной деятельности студентов. Уточняются преимущества и ключевые точки влияния ИКТ на результативность проектной деятельности студентов в системе высшего образования. По итогам исследования делается вывод о том, что применение ИКТ в проектной деятельности студентов значительно увеличивает гибкость организуемой работы, переводя вектор образования с процесса проектной деятельности на её результат – получение ценного опыта и подготовку качественно нового продукта.

Ключевые слова: проектная деятельность, высшее образование, ИКТ, информационно-коммуникационные технологии в проектной деятельности, владение ИКТ, цифровые компетенции.

Annotation. The article is devoted to the study of the advantages and features of the use of information and communication technologies in the project activities of students of higher education. The significance, prospects and tasks of the organization of project activities of students of higher education are described. There are high prospects for improving the quality and efficiency of project activities through the use of information and communication technologies. The levels of ICT application in students' project activities are highlighted. The advantages and key points of influence of ICT on the effectiveness of students' project activities in the higher education system are clarified. According to the results of the study, it is concluded that the use of ICT in students' project

activities significantly increases the flexibility of the organized work, shifting the vector of education from the process of project activity to its result – obtaining valuable experience and preparing a qualitatively new product.

Key words: project activity, higher education, ICT, information and communication technologies in project activities, ICT proficiency, digital competencies.

Введение. В условиях роста требований к качеству и результатам образовательной подготовки обучающихся по программам бакалавриата вопросы поиска путей оптимизации и повышения эффективности обучения приобретают прикладное значение. Обусловлено это тем, что перед педагогом разворачивается система целей, связанная с планомерной организацией учебно-воспитательной работы при сохранении инновационной направленности обучения. Более того, учитывая динамические и непрерывно протекающие изменения в экономике, требуется не только обеспечить должный уровень реализации учебно-воспитательных задач, но и закладывать опережающе-ориентированный характер образовательной подготовки, нацеленный на обогащение опыта осуществления профессиональной деятельности и обеспечение конкурентоспособности специалиста при выходе на рынок труда. Это требует комплексной работы по актуализации содержания, улучшению средовых условий, поиску результативных методов обучения, с учетом специфических особенностей будущей профессиональной деятельности специалиста. Как итог, высокую ценность приобретают исследования, связанные с рассмотрением относительно универсальных и гибких подходов к организации образовательного процесса, с перспективой учета прикладных задач подготовки специалиста. В числе достаточно гибких подходов стоит рассматривать проектное обучение, перспективы применения которого многократно расширяются при точном использовании студентами информационно-коммуникационных технологий.

Цель исследования – выявление преимуществ и особенностей применения информационно-коммуникационных технологий в проектной деятельности студентов высшего образования.

Изложение основного материала статьи. В структуре подготовки специалистов проектная деятельность занимает основополагающее значение, определяя перспективы индивидуализации обучения при освоении образовательной программы. Проектная деятельность обеспечивает овладение теоретическими и практическими знаниями, умениями; развитие лично-профессиональных качеств специалиста, достижение поставленных целей обучения, что позволяет сформировать по итогам подготовки проектные компетенции.

По мнению И.В. Плотниковой проектная деятельность студентов является ключевым элементом научно-исследовательской работы высшего учебного заведения. Другой немаловажной чертой проектной деятельности автор называет творческие аспекты, в структуре которых объединяется теоретическая и практическая составляющие [7]. Опираясь на исследование автора, отметим, что проектная деятельность позволяет обогатить умения и навыки, связанные с поиском информации, работой с данными; это положительно сказывается на результатах будущей научной деятельности.

Аналогичной позиции придерживается и О.А. Зайцева, по мнению которой сегодня подготовка студентов-бакалавров требует объединения различных технологий для сопровождения процессов достижения поставленных целей и задач образования. Проектная деятельность обеспечивает формирование научно-исследовательского потенциала обучающихся, при этом обогащая представления о рассматриваемой теме, в комплексе формируя вектор на получение прикладного опыта или нового знания [5]. Конкретные эффекты и результаты от реализации проектной деятельности зависят от типа проекта и личных предпочтений обучающегося; тем не менее, общей стороной проектной деятельности является её исследовательский характер, который предполагает работу с данными, обоснование актуальности выбранной темы, оперирование фактами и т.д. Все это по мнению Г.М. Тюло и В.Н. Старшинова оказывает не последнее влияние на объединение научных, исследовательских и учебных функций обучения. Авторы считают, что проектная деятельность выступает ключевым условием на пути к организации образовательной практики в вузе; это сопряжено с соответствием проектной деятельности реальным задачам современного образования [9].

Проблема динамических изменений социально-экономических аспектов человеческой жизнедеятельности, в частности, рынка труда, комплексно охарактеризована в работе П.Г. Лабзиной. По мнению автора именно проектная деятельность способствует решению задач постоянной актуализации содержания, направленности и характера образовательных процессов, выступая способом повышения аспектов самостоятельности обучающегося. Студент, участвующий в проектной деятельности, умеет определять личные цели и ценностные ориентации, демонстрирует навыки в области планирования, распределения задач, аккумуляции ресурсов для реализации идеи, организации собственной деятельности, а также рефлексивные способности [6]. Так, проектная деятельность приобретает высокое значение в реалиях современного образования, решая прикладные задачи образовательной практики. Тем не менее, существует потребность в обеспечении большей эффективности проектной деятельности, что обусловлено интенсификацией внешних вызовов, стоящих перед будущим специалистом.

Для обеспечения большего потенциала проектной деятельности студентов в высшем образовании требуется не только создание необходимых для реализации проектного обучения условий, но и поиск способов значительного повышения результативности проектной деятельности. Учитывая реалии цифровизации современного социально-экономического и образовательного пространства, в качестве перспективного инструмента улучшения проектной деятельности могут быть рассмотрены информационно-коммуникационные технологии (далее – ИКТ).

Информационно-коммуникационные технологии призваны решать задачи оптимизации образовательных функций и процессов, выступая эффективным средством поиска информации, коммуникации, обмена данными, сообщения между педагогом и обучающимися, организации самостоятельной работы и т.п. Применение ИКТ в проектной деятельности обусловлено решением оптимизационных задач, со значительным расширением спектра результатов профессиональной подготовки. ИКТ позволяют более творчески представлять результаты проектной деятельности, служат инструментом поиска и систематизации данных, при этом оптимизируют временные затраты студента на реализацию проекта. Это обеспечивает перевод фокуса с процесса подготовки проекта на результат, что определяет достижение конечных целей обучения. Достаточно частой в практике организации проектной деятельности проблемой становится неэффективность организуемой работы студентов, низкие показатели продвижения к намеченным целям ввиду недостатка вводных данных, потенциала или доступных аналитических инструментов. В конечном счете, в ходе реализации процессов по подготовке проекта, обучающиеся демонстрируют неспособность достичь поставленных задач проектной деятельности. ИКТ в проектной деятельности призваны устранить или частично сгладить влияние описанной проблемы, предоставляя практически безграничный доступ к аналитико-исследовательскому, планировочному, коммуникационному, организационному, контрольно-сопроводительному и иному инструментарию.

Применение ИКТ в проектной деятельности требует обеспечения готовности студента работать с инструментами цифровой среды [10]. Сложность применения ИКТ в проектной деятельности обусловлена поиском конкретного инструментария организации проектной деятельности и зависит от степени цифровизации проектной деятельности обучающихся. В этой связи, считаем целесообразным выделение трех уровней применения ИКТ в проектной деятельности:

1. Начальный (базовый). Основан на частичном проникновении ИКТ в проектную деятельность. В таком случае функции ИКТ ограничиваются поиском информации, работой с источниками, формированием документации, обменом данными, и т.п. Не предполагает использование специальных инструментов и сервисов для организации проектной деятельности студентов в высшем образовании.

2. Продвинутой. Данный уровень предполагает более интенсивное проникновение ИКТ в проектную деятельность, включая в себя как содержание начального уровня, так и систематическую работу с ИКТ, использование последнего для целей коммуникации, построения обратной связи, обмена мнениями, презентации проекта, и т.п.

3. Свободной. Является высшим уровнем применения ИКТ в проектной деятельности, который характеризуется не просто использованием ИКТ, но и системным включением в деятельность специальных программных продуктов для построения проектной деятельности (планировщики, инструменты прогнозирования, сложный аналитический инструментарий и т.д.).

Согласимся с позицией А.В. Блохина и И.Е. Калачевой, которые выделяют весомый потенциал положительного влияния ИКТ на результативность и эффективность проектной деятельности в высшем образовании. Авторы уточняют, что проектная деятельность на основе ИКТ обладает высоким потенциалом и позволяет осваивать большой объем теоретических материалов, визуализировать и наглядно презентовать результаты проектной деятельности [3]. К.Е. Голубятникова и Л.А. Осипова аналогичным образом демонстрируют высокие перспективы применения отдельных средств для организации проектной деятельности, указывая на ряд позитивных изменений при их использовании, в частности, рост результативности по итогам организованной работы [4]. Опираясь на исследование А.Ю. Баранова и Т.В. Малковой, отметим, что применение ИКТ в проектной деятельности позволяет повысить уровень учебно-познавательной активности обучающихся за счет предоставления свободы выбора. Это также положительно сказывается на интересе и скорости достижения результатов проектной деятельности, обеспечивая реализацию заведомо установленных целей [2].

Учитывая все вышеизложенное, отметим, что проектная деятельность студентов высшего образования с использованием ИКТ формирует ряд преимуществ, среди которых:

1. Высокая доступность и мобильность информации. Доступ к ресурсам, размещенным в сети Интернет, обуславливает эффективность поиска наиболее актуальных в рамках выбранной темы проекта данных. Работа над проектом в таком случае приобретает более комплексный характер за счет повышения качества информационной основы.

2. Комплексное влияние на эффективность работы. В случае продвинутого владения ИКТ при организации проектной деятельности, формируются возможности использовать специализированные программы или инструменты для осуществления функций проектирования, моделирования, статистического анализа, контроля, организации, построения сотрудничества и т.п.

3. Развитие навыков коммуникации с применением цифровых технологий и ИКТ. Проектная деятельность с ИКТ обеспечивает высокий уровень взаимодействия между студентами и качество коммуникации с использованием электронных платформ, что способствует развитию навыков общения в цифровой среде, сотрудничества в условиях дистанционной доставки сообщений.

4. Формирование более сложного и качественного продукта. Проекты, созданные с применением ИКТ, как правило, более разнообразны, поскольку могут включать в себя видео- и аудиоматериалы, анимационные элементы, готовые макеты и мультимедийные элементы, что повышает качество итогового продукта проектной деятельности.

5. Сопровождающееся развитие цифровых компетенций. Проектная деятельность с применением ИКТ обеспечивает развитие у студентов навыков работы с компьютерными программами, электронными ресурсами, созданием и обработкой цифрового контента, что положительно сказывается на уровне формирования цифровых компетенций [8].

Отметим, что в целом использование ИКТ в проектной деятельности студента в системе высшего образования обеспечивает прирост активности, проявлению аспектов творчества в процессе обучения, определяет точки развития цифровых компетенций, навыков в области коммуникации, а также способствует повышению качества и эффективности работы над проектом.

Выводы. Таким образом, по результатам проведенного исследования особенностей и преимуществ использования ИКТ в проектной деятельности студентов в системе высшего образования отметим высокое значение и качественное влияние ИКТ на результаты и характер организации проектной деятельности. ИКТ служат инструментом автоматизации проектной деятельности, предоставляя свободный доступ к поисково-аналитическому инструментарию, что оказывает положительное влияние на итоговый продукт. Применение ИКТ требует владения инструментарием цифровой среды и может быть разделено на различные уровни; так или иначе, применение ИКТ в проектной деятельности студентов в системе высшего образования зависит главным образом от специфики проекта и решаемых в его рамках задач, личной позиции и профессиональных задач обучающегося. Применение ИКТ в проектной деятельности студентов значительно увеличивает гибкость организуемой работы, переводя вектор образования с процесса проектной деятельности на её результат – получение ценного опыта и подготовку качественно нового продукта.

Литература:

1. Баранов, А.Ю. Осуществление проектной деятельности с использованием информационных технологий / А.Ю. Баранов, Т.В. Малкова // Вопросы педагогики. – 2019. – № 12-2. – С. 39-42

2. Блохин, А.В. Использование информационных технологий с целью повышения эффективности проектной деятельности в образовательном процессе школы и вуза / А.В. Блохин, И.Е. Калачева // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2020. – № 1. – С. 5-10

3. Голубятникова, К.Е. Обзор средств ИКТ, используемых в проектной деятельности / К.Е. Голубятникова, Л.А. Осипова // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. – 2021. – № 2(71). – С. 1-4

4. Зайцева, О.А. Проектная деятельность студентов-бакалавров педагогического вуза как условие подготовки к организации научно-исследовательской деятельности школьников / О.А. Зайцева // Самарский научный вестник. – 2019. – Т. 8, № 3(28). – С. 280-285. – DOI 10.24411/2309-4370-2019-13308

5. Лабзина, П.Г. Тьюторское сопровождение как педагогическое условие реализации проектной деятельности студентов вуза / П.Г. Лабзина // Вестник Мининского университета. – 2022. – № 3. – DOI: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-3-4>

6. Маркова, С.М. Информационные технологии как средство обучения / С.М. Маркова, О.А. Зиновьев, М.Н. Уракова // Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития. Сборник статей по материалам VII Всероссийской научно-практической конференции. Нижний Новгород. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина". – Том I. – 2021. – С. 125-127

7. Проектная деятельность как составляющая часть научно-исследовательской деятельности студентов в вузе / И.В. Плотникова, Л.А. Редько, Е.А. Шевелева, О.Н. Ефремова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 2. – С. 61. – DOI 10.17513/spno.30669
8. Самерханова, Э.К. Подготовка руководителей профессиональных образовательных программ к работе в условиях цифровой среды вуза / Э.К. Самерханова, М.А. Балакин // Вестник Мининского университета. – 2020. – № 8. – DOI: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-2-4>
9. Тюлю, Г.М. Проектная деятельность как условие интеграции научно-исследовательской и учебной деятельности студентов в образовательном процессе вуза / Г.М. Тюлю, В.Н. Старшинов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22, № 2. – С. 172-175
10. Уракова, Е.А. Технология реализации проектной деятельности педагога профессионального обучения / Е.А. Уракова // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. Сборник статей по материалам IX Всероссийской научно-практической конференции. Нижний Новгород. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2023. – С. 162-166
11. Уракова, Е.А. Применение проектных технологий в профессиональном образовании на базе технопарков современного типа / Е.А. Уракова, А.А. Платонова, А.А. Ураков // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-4. – С. 244-246

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Левченко Наталия Валерьевна
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);
магистрант Шибанова Анастасия Викторовна
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)

УПРАВЛЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЕМ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. Современная система высшего образования поставлена перед необходимостью формирования у студентов целого комплекса компетентностей, среди которых одной из основных является коммуникативная компетентность – способность и готовность к общению на основе имеющихся в языковой области знаний, умений и навыков. Это обусловлено тем, что данная компетентность затрагивает практически все стороны будущей профессиональной деятельности учащихся независимо от выбранной ими специальности и является основой для построения ими взаимодействия с окружающими в целом. Статья "Управление формированием коммуникативной компетентности студентов ВУЗа" описывает важность развития коммуникативных навыков у студентов в высшем учебном заведении. Авторы подчеркивают, что коммуникативная компетентность является ключевой для успешной карьеры и личностного развития студента. Использование игровых технологий позволяет воссоздавать необходимые для полноценного становления компонентов указанной компетентности профессиональные и жизненные ситуации, при этом вовлекая студентов в процесс и формируя у них интерес к ним и, соответственно, мотивацию к участию в нем. Критериями сформированности коммуникативной компетентности выступают: способность к установлению и поддержанию контакта; наличие знаний об особенностях коммуникации в конкретном социуме и соответствующих им умений и навыков; способность адаптироваться под языковую ситуацию; психологическая готовность к осуществлению коммуникации в конкретной языковой среде. В статье рассматриваются подобранные согласно критериям методики диагностики коммуникативной компетенции, а также приводится апробированная программа занятий, составленная на основе игровых технологий, направленных на развитие коммуникативной компетентности студентов.

Ключевые слова: компетентность, студенты, формирование, коммуникативная компетентность.

Annotation. The modern system of higher education is faced with the need to form a whole range of competencies among students, among which one of the main ones is communicative competence - the ability and readiness to communicate based on the knowledge, skills and abilities available in the language field. This is due to the fact that this competence affects almost all aspects of the future professional activity of students, regardless of their chosen specialty, and is the basis for building their interaction with others in general. The article "Management of the formation of communicative competence of university students" describes the importance of developing communication skills among students in a higher educational institution. The authors emphasize that communicative competence is the key to a successful career and personal development of a student. The use of gaming technologies makes it possible to recreate the professional and life situations necessary for the full development of the components of this competence, while involving students in the process and forming their interest in them and, accordingly, the motivation to participate in it. The criteria for the formation of communicative competence are: the ability to establish and maintain contact; the availability of knowledge about the features of communication in a particular society and the corresponding skills and abilities; ability to adapt to the language situation; psychological readiness for communication in a specific language environment. The article discusses methods for diagnosing communicative competence, selected according to the criteria, and also provides an approved training program based on gaming technologies aimed at developing students' communicative competence.

Key words: competence, students, formation, communicative competitiveness.

Введение. Управление формированием коммуникативной компетентности студентов вуза является важной задачей, которая требует комплексного подхода и совместных усилий со стороны преподавателей и администрации учебного заведения.

Одной из разновидностей работы, позволяющей решить проблему формирования коммуникативной компетентности студентов в профессионально ориентированном ключе, является применение игровых технологий, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [1].

Вместе с тем, на современном этапе игровые технологии в ходе формирования коммуникативной компетентности студентов применяются редко.

Коммуникативная компетентность студентов как психолого-педагогическая проблема рассматривается М.Н. Вятюньевым, И.А. Зимней, М.В. Стуриковой, Л.Ф. Низасовой, К.М. Козловой, В.В. Алпатовой, А.В. Сюниковой и др. Анализ теоретических подходов к формированию коммуникативной компетентности студентов проводится в работах С.Н. Захаровой, Л.К. Граудиной, А.П. Сковородникова, А.Н. Корякиной, Ю.Н. Емельянова и др. Игровые технологии

обучения как условия формирования коммуникативной компетентности у студентов изучаются Х.Т. Жумановой, Т.М. Михайленко, О.Е. Смирновой, Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркиной, Е.Г. Дорожкиной, Т.В. Кулаковой и др.

Несмотря на достаточно широкую освещенность различных аспектов формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе использования игровых технологий обучения, среди современных работ недостаточно исследований, посвященных детальному изучению и описанию особенностей организации данного процесса. Это определяет актуальность выбранной темы исследования.

Изложение основного материала статьи. Цель нашей опытно-экспериментальной работы заключалась в проверке эффективности процесса управления формированием коммуникативной компетентности студентов на основе игровых технологий обучения.

Для достижения цели в соответствии с ранее выделенными критериями сформированности коммуникативной компетентности нам был отобран ряд диагностических методик, представленных в таблице 1.

Таблица 1

Изучение сформированности коммуникативной компетентности студентов

Критерии	Методики
Способность к установлению и поддержанию контакта.	1. Методика выявления уровня коммуникативных и организаторских способностей (КОС) (В.В. Синявский и Б.А. Федоришин) [4]. 2. Методика определения организаторских и коммуникативных качеств личности (Л.П. Калининский) [3].
Способность адаптироваться под языковую ситуацию.	
Наличие знаний об особенностях коммуникации в конкретном социуме и соответствующих им умений и навыков.	1. Методика диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК) [5]. 2. Методика диагностики уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов ВУЗа (И.А. Мартьянова) [2].
Психологическая готовность к осуществлению коммуникации в конкретной языковой среде.	

Проведенное на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы исследование позволило сделать следующие выводы о сформированности коммуникативной компетентности у рассматриваемой группы студентов. Данная группа испытуемых в своем большинстве отличалась средним уровнем развития коммуникативных и организаторских способностей, а также коммуникативной компетентности, что проявлялось в недостаточной сформированности навыков и умений, необходимых для установления благоприятного и эффективного общения и налаживания взаимопонимания с партнерами по общей профессиональной или учебной деятельности.

В частности, испытуемые были склонны к объективному общению, не способны адаптироваться к требованиям конкретной ситуации взаимодействия, скованы при общении с незнакомыми людьми, в процессе взаимодействия опирались на стереотипы, у них была недостаточно сформирована способность правильно интерпретировать эмоциональную реакцию партнеров по взаимодействию, отсутствовала проницательность и терпимость к противоположенной точке зрения (низкий уровень толерантности), была недостаточно развита способность правильно оперировать вербальными и невербальными средствами общения. Испытуемые проявляли боязнь публичных выступлений, были не уверены в себе. Иными словами, у большинства студентов отсутствовала способность к организации эффективной коммуникативной деятельности на основе партнерских взаимоотношений, что было обусловлено, в том числе низким общекультурным уровнем испытуемых.

Также рассматриваемая группа студентов в своем большинстве отличалась недостаточной эмоциональной устойчивостью и организованностью, импульсивностью, склонностью полагаться только на себя при совокупной зависимости от общественного мнения. Интересы испытуемых в основном сосредотачивались вокруг коллективистских целей деятельности, у них наблюдалась недостаточная сформированность способности работать коллективно, а также функций внешнего контроля и собственной организации деятельности. Студенты отличались недостатком настойчивости при необходимости достижения определенных целей, пассивной подчиненностью, зависимостью от социума, чрезмерной отзывчивостью. Им также не доставало психологического такта, что проявлялось в несформированности чувства меры во взаимоотношениях с людьми и способности быстро устанавливать меру воздействия, влияния и контакта с другими людьми, что делало их общение не совсем естественным. Контрольная группа показала аналогичные результаты по представленным критериям и показателям развития коммуникативной компетентности.

Экспериментальная работа носила групповой характер. Занятия проводились 1 раз в неделю. Всего было проведено 9 занятий длительностью по 1,5 часа каждое. В ходе работы использовались игровые технологии (организация деловых игр, моделирование ситуаций в ролевых играх, обучающие игры), а также диалоговые методы (беседа, эвристическая беседа, дискуссия) и психогимнастические упражнения. Кроме того, в ходе работы активно использовались коллективные виды деятельности. Тематический план проводимых занятий представлен в таблице 2.

Таблица 2

Тематический план занятий, проводимых в рамках экспериментальной работы по формированию коммуникативной компетентности студентов

№	Тема занятия	Цель	Содержание
1	«Я хочу общаться»	Определение целей и задач предстоящей работы, знакомство с группой.	1. Приветствие (сплочение группы, настрой группы на работу). 2. Определение формы общения, выработка и принятие принципов работы. 3. Упражнение «Снежный ком (знакомство участников, снятие эмоционального напряжения). 4. Беседа по теме «Что такое общение». 5. Упражнение «Ожидания и описания» (определение ожиданий студентов от проводимой работы, а также их опасений, связанных с ней).

			6. Выполнение психогимнастического упражнения «Путаница». 7. Рефлексия, прощание.
2	«Личность как самооценку в процессе общения»	Формирование понимания ценности своей личности и личности другого человека.	1. Приветствие (сплочение группы, настрой группы на работу). 2. Продолжение знакомства. Игра «Поменяйтесь местами те, кто...» (распределение участников по умениям). 3. Деловая игра «Декларация о правах человека» (написание декларации о правах человека). Коллективная работа. 4. Упражнение «Мастер коммуникации» (самодиагностика коммуникативных навыков). 5. Выполнение психогимнастического упражнения «Марионетка». 6. Представление домашнего задания (написание эссе по теме «Ценность другого человека для меня»)). 7. Рефлексия, прощание.
3	«Кто я?»	Познание своей личности и формирование представления о том, какими нас видят окружающие.	1. Приветствие (сплочение группы, настрой группы на работу). 2. Продолжение знакомства. Игра «Никто не знает, что я...». 3. Проверка домашнего задания. 4. Творческое упражнение «На кого я похож» (иллюстрация своего образа) (познание себя, рефлексия своих чувств). 5. Упражнение «10 позитивных и 10 негативных моих качеств» (познание себя, своих достоинств и недостатков). 6. Игра «Наблюдатель» (развитие способности получения и предоставления обратной связи в процессе общения/дискуссии). Коллективная работа. 7. Выполнение психогимнастического упражнения «Чувства» (развитие способности правильно распознавать и анализировать собственные чувства и чувства других людей). 8. Представление домашнего задания (анализ своих чувств и реакция на различные жизненные ситуации, описание наиболее необычных из них). 9. Рефлексия, прощание.
4	«Мои драконы»	Формирование навыков самоконтроля.	1. Приветствие (сплочение группы, настрой группы на работу). 2. Продолжение знакомства. Игра «Антонимы» (перечисление противоположенных состояний и чувств). 3. Проверка домашнего задания. 4. Упражнение «Я умею, знаю, могу» (написание своих умений, знаний и навыков, используемых в процессе общения). 5. Творческое упражнение «Победи своего Дракона» (преодоление негативных качеств своей личности) (иллюстрирование своих недостатков в виде голов дракона с последующим определением способов преодоления каждой из «голов»). Индивидуальная или групповая работа по выбору. 6. Выполнение психогимнастического упражнения «Блюдец с водой» (развитие умения работать в команде и доверять партнеру по взаимодействию). 7. Представление домашнего задания: составление другого варианта выполнения творческого упражнения «Победи своего Дракона». 8. Рефлексия, прощание.
5.	«Я чувствую, что ты...»	Формирование способности к распознаванию эмоций партнера по общению.	1. Приветствие (сплочение группы, настрой группы на работу). 2. Игра «Подарок» (развитие способности мимически и пантомимически выразить свои намерения собеседнику). 3. Проверка домашнего задания. 4. Упражнение «скажи по-разному» (развитие способности вербально выразить одну и ту же эмоцию). 5. Игра «Претензия – ответ – мир» (развитие способности выбирать способ реагирования, позволяющий сгладить неприятную ситуацию). Парная работа. 6. Выполнение психогимнастического упражнения «Молчаливые пары» (развитие способности поддерживать зрительный контакт с партнером по взаимодействию). 7. Представление домашнего задания: заполнить таблицу с колонками «Ситуация», «Связанная с ситуацией эмоция», «Причины появления этой эмоции». 8. Рефлексия, прощание.
6	«Смыслы... Я понимаю, что ты...»	Формирование навыков анализа информации, транслируемой собеседником.	1. Приветствие (сплочение группы, настрой группы на работу). 2. Двигательная игра «Атомы» (развитие способности улавливать эмоции, выражаемые в двигательных действиях собеседника). 3. Проверка домашнего задания. 4. Игра «Мы с тобой одной крови» (письменное составление списка сходства и различий с партнером по общению). Парная работа. 5. Упражнение «Я тебя понимаю» (развитие способности на основе мимических и пантомимических признаков распознавать эмоции и чувства собеседника; развитие способности письменно формулировать «считанные» эмоции и чувства другого человека, обосновывать сделанный выбор; развитие способности комментировать представления другого человека о своей личности). Групповая работа. 6. Выполнение психогимнастического упражнения «Превращение»

			(развитие способности мимически и пантомимически передавать состояние, чувства и особенности поведения другого человека). 7. Представление домашнего задания: подобрать три ситуации спорного взаимодействия между членами семьи и описать, каким образом это взаимодействие происходило (вербально, невербально, условия взаимодействия), какой характер оно носило (конфликтный, неконфликтный и т.д.), какие ошибки были в нем допущены, как этих ошибок можно было избежать. 8. Рефлексия, прощание.
7	«Слушаю и слышу»	Формирование навыков внимательного слушания и восприятия текста собеседника.	1. Приветствие (сплочение группы, настрой группы на работу). 2. Упражнение «Светский прием» (развитие способности формулировать и правильно выразить приятные эмоции по отношению к другому человеку). 3. Проверка домашнего задания. 4. Упражнение «Мотив» (развитие способности определять неосознаваемые и осознаваемые мотивы своих действий). 5. Деловая игра «Тайна» (развитие умения считывать скрытые мотивы поведения людей и находить решение связанных с этим проблем (решение трудной производственной ситуации)). 6. Выполнение психогимнастического упражнения «Рекламный ролик» (развитие способности презентовать другого человека путем представления лучших его качеств письменно и устно). 7. Представление домашнего задания: в письменном виде описать несколько ситуаций, в которых люди говорили одно, а подразумевали совсем другое. 8. Рефлексия, прощание.
8	«Я вам хочу сказать...»	Формирование навыков корректного и четкого формулирования своих мыслей в текстовой форме.	1. Приветствие (сплочение группы, настрой группы на работу). 2. Игра «Испорченный телефон». 3. Проверка домашнего задания. 4. Упражнение «Другой акцент» (развитие смыслового понимания и способности выделять ключевые слова и фразы в процессе общения). 5. Упражнение «Просьба. Пирог. Начинка» (развитие корректного отношения и понимания к просьбе и просящему, способности определять собственную позицию в ситуации просьбы, как со стороны просящего, так и со стороны того, к кому обращена просьба). 6. Деловая игра «Переводчик» (развитие способности правильно воспринимать и передавать полученную информацию между двумя разными людьми). 7. Упражнение «Задавание вопросов» (развитие способности правильно формулировать открытые и закрытые вопросы). 8. Представление домашнего задания: применение техник общения, выученных на занятии в различных жизненных ситуациях. Описание результатов данного эксперимента. 9. Рефлексия, прощание.
9	Заключительное занятие	Закрепление и отработка полученных навыков.	1. Приветствие (сплочение группы, настрой группы на работу). 2. Упражнение «Хочу тебе пожелать» (развитие способности правильно делать комплименты партнеру по общению). 3. Проверка домашнего задания. 4. Упражнение «Перефразирование» (эхотехника) (развитие способности уточнять информацию, представленную вербально, формулируя вопросы те или иным образом). 5. Упражнение «Резюмирование» (развитие навыков воспроизведения слов собеседника в сокращенном виде, краткого представления основной мысли, используя заданные фразы). 6. Игра «Что он чувствует?» (угадывание эмоционального состояния партнера по общению, обсуждение результатов). 7. Игра «Свободный марафон» (развитие способности адекватно формулировать ответы на вопросы собеседника о личностных чертах, особенностях поведения и реагирования). 8. Подведение итогов, рефлексия, прощание

После реализации описанной выше экспериментальной работы было проведено повторное тестирование студентов по ранее подобранному методикам.

На контрольном этапе показатели коммуникативных и организаторских способностей у рассматриваемой группы студентов улучшились. В частности, результаты по этим показателям поднялись до высокого уровня: с 3,3 баллов до 4,1 балла по коммуникативным способностям и с 2,9 баллов до 3,8 баллов – по организаторским способностям. Это позволило сделать вывод о том, что проведенная экспериментальная работа оказала значимое влияние на указанные характеристики коммуникативной компетентности рассматриваемой группы студентов.

Для подтверждения данных выводов полученные на констатирующем и контрольном этапах исследования результаты были проанализированы путем применения U-критерия Манна-Уитни.

Выводы. Проведенное на контрольном этапе исследование показало, что экспериментальная работа по развитию коммуникативной компетентности студентов позволила развить коммуникативные и организаторские способности испытуемых, а также их коммуникативную компетентность в целом. Кроме того, значимо повысилась уровень общительности студентов, развились их логическое мышление, эмоциональная устойчивость, повысилась жизнерадостность, чувствительность, способность к самоконтролю, направленность личности, уверенность в себе и умение

проявлять психологический так. При этом значимо снизились уровень зависимости от группы и склонность к асоциальному поведению. Данные выводы подтверждены статистически.

Таким образом, управление формированием коммуникативной компетентности студентов вуза требует комплексного подхода, который включает в себя определение целей и задач, разработку программы обучения, использование современных технологий и организацию дополнительных мероприятий. Важно также оценивать эффективность программы и проводить ее регулярное обновление.

Литература:

1. Левченко, Н.В. Веб-квест как средство повышения учебной мотивации студентов вуза / Н.В. Левченко, О.А. Нечаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-4. – С. 216-219
2. Мартынова, И.А. СФормирование коммуникативной компетентности студентов технического вуза: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Мартынова Ирина Анатольевна. – Нижний Новгород, 2009. – 233 с.
3. Методика определения организаторских и коммуникативных качеств. – Режим доступа: <https://psy.wikireading.ru/57750> (дата обращения: 01.06.2023)
4. Методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей. – Режим доступа: <https://students-library.com/library/read/114273-metodiki-opredelenia-kommunikativnyh-sposobnostej-obucausihsa> (дата обращения: 01.06.2023)
5. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., 2002. – С. 138-149

Педагогика

УДК 378.2

доктор педагогических наук, профессор Лешер Ольга Вениаминовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

аспирант Суслов Никита Евгеньевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

К ВОПРОСУ О ПРОЕКТНО-ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИИ У СТУДЕНТА ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. В статье рассмотрен историографический аспект метода проекта в педагогике. Подробно описана точка зрения Джона Дьюи и советских педагогов о данном методе преподавания. Раскрыты такие понятия как «проект», «проектная деятельность», «оценочная деятельность», «проектно-оценочная деятельность». Рассмотрены принципы студентов при оценивании проектных работ. Дана характеристика условий для эффективной работы над проектом. Статья подробно освещает цели проектного обучения. Раскрываются принципы оценивания проектно-оценочной деятельности. Рассмотрены три группы условий для успешного формирования личности обучающихся. В статье приводятся данные исследователей о том, что студенты в основном имеют теоретические знания, не подкрепленные практическими навыками. Поэтому необходимость рассмотрения проектной деятельности и ее грамотной оценки является актуальной проблемой.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, оценочная деятельность, принцип компетентности, формирование студента.

Annotation. The article considers the historiographic aspect of the project method in pedagogy. The point of view of John Dewey and Soviet teachers about this teaching method is described in detail. Such concepts as "project", "project activity", "appraisal activity", "design and appraisal activity" are disclosed. The principles of students in the evaluation of design work are considered. The characteristics of the conditions for effective work on the project are given. The article details the goals of project-based learning. The principles of evaluating design and evaluation activities are disclosed. Three groups of conditions for the successful formation of the personality of students are considered. The article presents data from researchers that students mainly have theoretical knowledge that is not supported by practical skills. Therefore, the need to consider project activities and its competent assessment is an urgent problem.

Key words: project, project activity, evaluation activity, competence principle, student formation.

Введение. На сегодняшний день проектная деятельность является одной из ведущих и прогрессирующих видов образовательной деятельности в мире. Данный вид образовательной деятельности широко применяется в университетах для подготовки студентов к самостоятельному решению проблем в научной деятельности. Поэтому проектная деятельность является важным видом образовательной деятельности, которая направлена на применение уже полученных ранее фундаментальных знаний и приобретение новых путем самообразования обучающегося. Проектная деятельность выполняет такие задачи как формирование у обучающегося системного мышления, для решения поставленных задач, позволяет обучающимся индивидуально справляться с поставленной проблемой, создает условия для развития творческого мышления, в ходе процесса занятия проектной деятельностью нарабатывается практическое обучение, повышает инициативность и самостоятельность обучающегося и накапливает личный опыт в проектировании, развитие командной работы и лидерских качеств, а также повышает конкурентоспособность выпускников на рынке труда. Кроме того, в проектной деятельности существуют педагогические концепции, которые регламентируют определение темы и цели, выбор содержания, способов деятельности, постановки сроков и области осуществления поставленных задач, а также форм взаимодействия и отчетности.

Каждый проект, над которым трудится обучающийся, подлежит оцениванию для того, чтобы понимать, насколько выполненная работа и ее результаты поспособствовали в развитии обучающихся. Поэтому необходимо рассмотреть принципы компетентного подхода, которые несут в себе освоение общего развития основ жизнедеятельности, путь самоанализа и самооценки для коррекции и совершенствования своих навыков, развитие навыков самостоятельного познания и получения опыта путем совершения проб и ошибок. Производить оценку имеющихся навыков, знаний, личностных качеств обучающихся необходимо до работы над проектной деятельностью и после завершения проекта, для того чтобы провести анализ развития обучающихся.

Таким образом, проектную деятельность и оценочную деятельность необходимо рассматривать в совокупности. Каждая проектная деятельность имеет свой алгоритм, а значит появляется необходимость в ее оценке. Задания, которые студенты выполняют в ходе проектной деятельности, развивают деловую речь, приспособляющую обучающихся к

взрослой жизни. Поэтому возникает вопрос о разработке таких критериев, которые позволят объективно оценить проектную деятельность студентов [6].

Изложение основного материала статьи. Для того чтобы подойти к проблеме формирования студентов технического вуза в области проектно-оценочной деятельности, необходимо разобраться с понятиями, что такое проект, проектная деятельность и ее оценка.

Термин «проект» применяется в различных областях науки, в том числе и в области образования. Проект, отмечает деятельность, которая направлена на получение продукта или результата соответствующего качества, в условиях ограниченных сроков и ресурсов.

Джон Дьюи полагал, что настоящее образование – это пережитая определенная ситуация, специально организованный опыт, «делание». «Обучение посредством делания» так сказал Джон Дьюи. Данное высказывание говорит о том, что обучающиеся должны самостоятельно найти решение проблемы, которая их интересует. Одним из методов осуществления такой деятельности является метод проектов, где студенты в ходе учебной деятельности продумывают реализацию установленных практических задач.

Метод проектов направлен на обучение студентов самостоятельно мыслить, развивать критическое и творческое мышление, находить и решать проблемы, применять на практике уже имеющиеся и новые знания из различных областей, прогнозировать результаты и возможные последствия.

Будучи многогранным, проект является носителем различных функций от которых зависит продвижение от мыслей к действию, составление этапов обучения, осуществление познавательной деятельности.

По мнению Джона Дьюи, проект характеризуется:

- единым осмыслением процесса, из-за чего совершается его развитие;
- подходом, который использует знания и результаты, изученные в прошлом;
- рассмотрением внешних факторов, которые являются областью развития проекта.

Внедрение проектной деятельности как метода обучения в России произошло еще в 1905 году под руководством С.Т. Шацкого [4]. Начало применения метода проектов в советских школах ввела Н.К. Крупская. Но уже в 1931 году советское образование не признало методiku применения проектной деятельности и запретило ее использование. И только в конце 80-х гг. 20 века проектная деятельность была вновь утверждена и начала свое применение.

Можно отметить точку зрения И.А. Юрловской о том, что проектный метод – это новшество обучения студентов в котором обучающиеся самостоятельно приобретают новые знания и умения, ищут эффективный способ решения конкретной проблемы. Также И.А. Байгушева и Н.О. Ермилов отмечает, что такой вид образовательной деятельности как проектная деятельность позволяет создать для студентов приближенные условия к их будущей профессиональной деятельности и развивать их творческий потенциал [4].

В своей статье «Метод проектов» американский педагог У. Килпатрик рассказывает, что на эффективность осуществления проектов влияет степень мотивации и заинтересованности студентов [4].

Проектная деятельность – это вид образовательной деятельности, направленный на решение поставленной проблемы и завершающийся созданием определенного продукта. Задачами проектной деятельности являются выработка у студентов творческого мышления, развитие их самостоятельности, а также навыков командной работы и лидерства.

Для того чтобы успешно организовать проектную деятельность необходимо выполнение ряда условий таких как:

- необходимость соблюдения этапов работы и их пошаговые действия;
- личностная мотивация обучающихся;
- правильная постановка цели и задач выполняемого проекта;
- распределение заданий на индивидуальные и групповые;
- правильная организация и распределение выполнения поставленных задач;
- производить контроль над выполнением проекта и терпимо реагировать на допущенные ошибки во время выполнения проекта;
- в ходе выполнения проекта производить анализ промежуточных результатов, успешное освоение новых знаний, полученных студентами [8].

На сегодняшний день проектная деятельность вводится в различные области науки. Чтобы заинтересовать студентов и развивать их исследовательские компетенции необходимо подойти к реализации метода проектов качественно.

Метод проектов предполагает самостоятельную работу учащихся, которая бывает индивидуальной, парной, групповой и выполняется за определенный промежуток времени. При этом метод проектов подразумевает решение заявленной проблемы, где используются всевозможные методы и средства обучения, а также внедрение знаний, умений и навыков из различных сфер деятельности человека. Результатами реализованных проектов является продукт, под которым подразумеваются товары, услуги, разработанные методологии, информационные материалы, результаты исследований.

Метод проектов и проективное образование различаются. В методе проектов проект является средством обучения и усвоения учебного материала, а в проективном обучении создание проекта является целью обучения студентов.

Преподаватель, умеющий пользоваться методом проектов, является высококвалифицированным специалистом. Цель проектного обучения заключается в том, чтобы организовать условия, при которых студенты:

- своими силами находят новые и недостающие знания из разных источников;
- применяют имеющиеся знания для нахождения поставленных задач;
- учатся работать в группах и коммуницировать между собой;
- формируют и развивают исследовательские умения, учатся находить новую информацию и собирать ее воедино, проводить эксперимент и анализировать его;
- совершенствуют системное мышление [8].

Оценочная деятельность – это один из видов педагогической деятельности, которая направлена на научное исследование и использование на практике методов, форм и средств преподавания и оценивание результатов на их основе [3].

Для того чтобы успешно оценить проектную деятельность у обучающихся необходимо рассмотреть принципы сопровождения и оценивая проектной деятельности:

- ясность критериев оценивания;
- деятельностный подход, который предусматривает многогранность деятельности студента;
- совокупность экспертной оценки и самооценки для улучшения качества деятельности;
- принцип коллективной работы;
- индивидуальный подход к каждому студенту;

- квалифицированная помощь при работе над проектом, заключающаяся в консультации и предоставлении требующихся материалов;
- принцип компетентного подхода предполагает комплектность оценки обучающихся и успешность формирования компетенций в целом.

На основе терминов проектной и оценочной деятельности дадим определение проектно-оценочной деятельности. Проектно-оценочная деятельность – это образовательная деятельность направленная на решение поставленной проблемы с применением на практике методов, форм и средств преподавания и оценивания результатов конечного продукта.

Поэтому наиболее подходящим в проектно-оценочной деятельности студентов технического университета является компетентный подход. Именно компетентный подход ориентирован на формирование навыков будущего специалиста, а также на развитие профессиональных качеств обучающихся, необходимых для успешного выполнения профессиональной и научной деятельности [6].

Мы разделяем точку зрения М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовича и С.Л. Кандыбовича согласно которой для успешного формирования личности обучающегося необходимо рассмотреть три группы условий, которые предусматриваются:

- самим учащимся;
- преподавателями и руководителями вуза;
- совместной деятельностью учащихся и педагогов.

Рассмотрим условия первой группы, к которой относятся:

- осознание студентами значимости своей будущей профессии и понимание какие требования она будет предъявлять;
- активность на занятиях;
- умение оценить свои личные качества и готовность к практической деятельности после завершения университета.

Если студент на занятиях проявляет свой интерес, активно участвует в дискуссиях, обсуждениях, то у него легче происходит процесс понимания и осваивания знаний.

Рассмотрим условия второй группы, к которой относятся:

- точное понимание педагогическим составом, какие требования необходимы для подготовки высококвалифицированного специалиста;
- оценка уровня профессиональной подготовки студента руководящим составом;
- четкая организация, планирование, а также анализ хода учебного процесса;
- необходимость мотивирования студентов к постоянному развитию своих знаний, навыков, умений, которые в дальнейшем помогут в профессиональной деятельности.

Рассмотрим условия третьей группы, к которой относятся:

- целостность взглядов, единое желание к выполнению учебного плана на должном уровне;
- отношения между преподавателями и студентами основываются на уважении, понимании и взаимопомощи [7].

В проектно-оценочной деятельности используется совокупность трех групп условий для успешного формирования личности обучающегося. Таким образом, метод проектов эффективен для формирования студента технического университета [2].

Выводы. По статистике на 2021-2022 гг. журналами «Тинькофф Журнал» и «Ведомости» было выявлено, что не все выпускники вузов России имеют нужные компетенции для работы по профессиям или, существует их недостаток. Дмитрий Судаков для одной из статей журнала «Ведомости» изложил свое видение: «Системы современного образования, которые, по его мнению, не ориентированы на то, чтобы готовить специалистов с уникальным набором качеств» [5]. Это означает, что работодателю приходится дополнительно обучать своих новоиспеченных сотрудников. А также и сами выпускники вузов в опросе «Почему не работают по специальности» отметили, что приобретенные знания в период обучения не удовлетворяют работодателя [1]. В основном студенты вузов имеют теоретические знания, которые не подкреплены практическими умениями. Тогда как проектная деятельность позволяет уменьшить эту разницу.

По описанному в статье ясно, что метод проектов позволяет формировать нужные профессиональные компетенции у студентов технических университетов. Поэтому очень важно использовать метод проектов при подготовке будущих специалистов.

Литература:

1. Антонов, С. Сколько выпускников вызов и сузов сразу находит работу / С. Антонов // Тинькофф журнал: электронный журнал. – URL: <https://journal.tinkoff.ru/bez-opyta-stat/>. – Дата публикации: 16.05.22
2. Галушинская, Ю.О. К вопросу формирования проектных компетенций студентов педагогического вуза в процессе педагогического сопровождения / Ю.О. Галушинская, Ю.Н. Рюмина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 4(65). – С. 105-108
3. Оценка проектной деятельности обучающихся при итоговом оценивании результатов освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования: методические рекомендации / Е.В. Измайлова, И.С. Даровских, Е.В. Себельдина. – Киров: КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области», 2019. – 20 с.
4. Фарафонова, И.В. Метод проектов в России в начале XX века / И.В. Фарафонова // Ученые записки Оровского государственного университета. – 2016. – № 2(71). – С. 302-307
5. Федотова, Е. Почему так много россиян работают не по специальности / Е. Федотова // Ведомости. – 2021. – 07 сен. – URL: <https://www.vedomosti.ru/career/articles/2021/09/06/885470-rabotayut-spetsialnosti> (дата обращения: 31.01.2023)
6. Якушев, М.В. Методология и методика оценки результатов проектной деятельности в иноязычном образовании / М.В. Якушев // Ученые записки Оровского государственного университета. – 2019. – № 2. – С. 355-359
7. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы: Учебное пособие / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович. – Минск: Харвест, 2006. – 416 с.
8. Трищенко, Д.А. Опыт проектного обучения: попытка объективного анализа достижений и проблем / Д.А. Трищенко // Образование и наука. – 2018. – Т. 20, № 4. – С. 132-151

УДК 378.172

кандидат педагогических наук, доцент Лукавенко Андрей Викторович

Крымский юридический институт (филиал) Университета прокуратуры Российской Федерации (г. Симферополь);

кандидат педагогических наук Басинский Андрей Михайлович

Крымский юридический институт (филиал) Университета прокуратуры Российской Федерации (г. Симферополь);

студент Дрынь Никита Вячеславович

Крымский юридический институт (филиал) Университета прокуратуры Российской Федерации (г. Симферополь)

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ И ОПТИМИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКИХ НАГРУЗОК В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье анализируется роль использования врачебно-педагогического наблюдения в процессе физической подготовки студентов высших учебных заведений. Авторами подчеркивается необходимость совместной деятельности педагога и врача для оптимизации физических нагрузок и выработки наиболее эффективных упражнений для физического развития обучающихся. Также в статье предлагается наладить взаимодействие между студентами-медиками старших курсов и преподавателями высших учебных заведений по физической культуре, как наиболее возможного способа осуществления врачебно-педагогических наблюдений.

Ключевые слова: студенты, физическая подготовленность, врачебно-педагогические наблюдения, коррекция нагрузки.

Annotation. The article analyzes the role of the use of medical and pedagogical supervision in the process of physical training of students of higher educational institutions. The authors emphasize the need for joint activity of a teacher and a doctor to optimize physical activity and develop the most effective exercises for the physical development of students. The article also proposes to establish interaction between senior medical students and teachers of higher educational institutions in physical culture as the most possible way to carry out medical and pedagogical observations.

Key words: students, physical fitness, medical and pedagogical observations, physical activity correction.

Введение. Успешная реализация целей и задач практического занятия по физической культуре и спорту и возможность своевременной коррекции, совершенствования, эффективности процесса физической подготовки во многом зависит от плодотворной работы сотрудников кафедры и спортивного врача. Одним из наиболее важных направлений такого сотрудничества являются совместные исследования с использованием методики врачебно-педагогических наблюдений (далее – ВПН) [11, С. 141]. Системность проведения ВПН позволяет получать важную информацию о воздействии на организм обучающихся физических нагрузок и реакции функциональных систем на различные виды упражнений, динамично управлять учебным процессом по дисциплине для создания наиболее благоприятных условий совершенствования учебных занятий. Возможность объективного оценивания с помощью анализа результатов ВПН условий организации, структуры практического занятия и правильности выбора педагогом методики воздействия с учётом уровня физической подготовленности студентов отражается на эффективном взаимодействии всех участников учебного процесса при реализации дисциплины на протяжении всего периода обучения [11, С. 142].

Научное исследование осуществлено при помощи комплекса методов, включающих общенаучные, частно-научные и специальные, которые позволили всесторонне рассмотреть объект исследования. Применение исторического метода позволило изучить становление и развитие использования врачебно-педагогического наблюдения в отечественной науке и практике. Использование логических приемов дало возможность системно и последовательно изложить изученный материал. Применение анализа и синтеза позволило обобщить научный опыт в указанной сфере, проанализировать его, выявить проблемы и предложить пути для их устранения. Особое значение сыграл метод врачебно-педагогического наблюдения, благодаря которому удалось выработать план по наиболее эффективному использованию его возможностей на практических занятиях.

Результаты исследования. Положительным моментом введения ВПН в ходе занятий по физической культуре, с одной стороны, будет возможность проведения методики в стандартных условиях спортивного зала с реальным использованием полученных данных для дополнения традиционного врачебного обследования, предупреждения негативных явлений развития переутомления, перенапряжения с целью улучшения самочувствия и работоспособности обучающихся [12, С. 11]. С другой стороны, ВПН позволит оценить правильный выбор педагогических инструментов воздействия, связанных с объёмом и интенсивностью физической нагрузки [6, С. 75].

Дополнительным важным положительным условием организации учебного занятия будет являться информация для преподавателя о функциональном состоянии обучающегося, если в учебном процессе предусмотрен фактор смены спортивных залов с определённой циклической периодичностью. Особенно актуальным такой принцип организации учебного занятия необходим для студентов первых курсов, так как позволит шире познакомиться с различными видами спорта и осознанно сделать выбор в пользу понравившейся спортивной специализации для ее продуктивного освоения и более заинтересованного отношения к регулярным занятиям на кафедре. Методика занятий в различных спортивных залах и связанные с ней условия правильного регулирования физической нагрузки с целью адаптации первокурсников к новым условиям учебной программы позволит дифференцированно подойти к возможностям каждого студента, создать благоприятные условия для развития физических качеств и реализации личностных характеристик обучающегося в учебном процессе по физической подготовке в высшем учебном заведении.

В результате ВПН преподаватель получит объективную информацию о воздействии на организм занимающегося или одновременно нескольких студентов выбранных упражнений, серии упражнений или подходов, индивидуальной дозировки нагрузки на данном этапе подготовки в семестровом цикле [7, С. 8].

Изложение основного материала статьи. В настоящее время занятия по физической культуре, физической подготовке и спорту осуществляются в высших учебных заведениях различной специализации [13]. В связи с этим каждому учащемуся должен быть выдан комплекс мер, направленных на своевременное обеспечение благоприятных условий для развития и формирования полноценной личности, включая физкультурное воспитание и медицинское обеспечение. Использование методики врачебно-педагогических наблюдений является эффективным средством в решении данной задачи.

Обращаясь к истории развития врачебно-педагогических наблюдений в отечественной науке, следует начать с «Руководства по физической культуре и врачебному контролю», составленном В.В. Гориневским в 1935 году. В данном руководстве обращается внимание на роль врачебных исследований при проведении занятий физической культурой в учебных заведениях для верной организации занятия [9, С. 122].

В 1950-е годы начинается второй этап активного изучения ВПН. Был опубликован ряд работ, посвященных исследованию и наблюдению за спортсменами в процессе тренировки [4, С. 142]. Основной задачей ВПН, о которой

говорится в данных работах, является изучение индивидуальных особенностей спортсменов, которые позволяют оценить уровень подготовленности спортсменов и разрабатывать дальнейшие тренировки, исходя из данного уровня [3, С. 129]. Именно с этого времени использование возможностей врачебно-педагогических наблюдений начинает широко применяться на практике.

На современном этапе спортивной медицины проведение ВПН за процессом тренировок спортсменов претерпело существенные изменения. Данные изменения характеризуются широким распространением различных технических устройств, которые позволяют в более простом режиме наблюдать за состоянием не только профессиональных спортсменов, но и обычных людей, занимающихся спортом. Особое значение имеет наблюдение за студентами на занятиях по физической подготовке, так как эффективно приобретать необходимые навыки возможно только при строгом соблюдении баланса между правильной техникой выполнения упражнения и поддержанием состояния здоровья [5, С. 14].

С точки зрения максимально полезного сотрудничества и коммуникаций в учебном процессе полезен опыт кафедры лечебной физкультуры и спортивной медицины, физиотерапии с курсом физической подготовки Медицинской академии имени С.И. Георгиевского (структурное подразделение) КФУ имени В.И. Вернадского. В реализации программы используется обучение студентов 4-х курсов, проходящих цикловые занятия по дисциплине «Медицинская реабилитация», к проведению методики ВПН, с целью приобретения необходимых профессиональных качеств и навыков, во время учебных занятиях курса физической подготовки.

Информативность наблюдений основывается на результатах динамики более доступных для измерения функциональных показателей у нескольких студентов – частоты сердечных сокращений (далее – ЧСС), частоты дыхания (далее – ЧД), артериального давления (далее – АД). ЧСС и ЧД позволяет проанализировать напряженность физической нагрузки и функциональное состояние организма. Измерение АД предоставляет более расширенную информацию о качестве приспособительных реакций в ходе занятий и при выполнении дополнительных упражнений, а также позволяет оценить степень переносимости нагрузок в процессе тренировки, уровень утомления организма.

При проведении ВПН ЧСС определяют с помощью двух наиболее распространенных методов – пальпаторно (по пульсу на лучевой артерии в области запястья, на сонной артерии или в области верхушечного толчка сердца) или с помощью технических средств. При первом способе подсчет пульса ведется за небольшой промежуток времени, как правило, до 10 секунд с последующим пересчетом за минуту. Исследование пульса, дыхания и артериального давления используется при всех видах организации ВПН за любой группой занимающихся физической культурой и спортом. Данные показатели позволяют изучить функциональное состояние организма, под которым понимается способность его приспособления к внешним условиям, а также уровень взаимосвязи различных органов и систем в реакциях целостного организма [10, С. 203].

На цикловых занятиях по «Медицинской реабилитации» обучающиеся проходят теоретическую часть по освоению методики ВПН и совершенствуют практические навыки по измерению стандартных функциональных показателей, а также получают рекомендации по ведению протоколов наблюдений. Непосредственно перед практическим занятием по физической подготовке студенты получают подробные инструкции обо всех этапах проводимой методики от своего преподавателя по курсу лечебной физкультуры и спортивной медицины, а также от преподавателя курса физической подготовки по особенностям методики занятия и проведению хронометража учебного занятия в условиях определённого спортивного зала.

Для проведения ВПН из учебной группы занимающихся определяются 4-5 студентов, относящихся к основной или подготовительной медицинской группе. ВПН выполняются методом непрерывного наблюдения с регистрацией показателей перед началом учебного занятия, в конце подготовительной части, 4-5 раз на пике нагрузки в основной части и в конце основной части, в конце заключительной части и в течение 5 мин после окончания практического занятия [11, С. 147-149]. По завершению учебного занятия преподаватель курса лечебной физкультуры и спортивной медицины совместно с группой четвертого курса приступают к оформлению документальной части ВПН и анализу полученных данных по каждому исследуемому студенту. После детального изучения параметров протоколов, физиологической кривой функциональных показателей, общей и моторной плотности занятия обсуждаются заключения и рекомендации о посещённом практическом занятии, а также формулируются замечания и предложения по коррекции физических нагрузок.

Результаты проведения ВПН в обязательном порядке доводятся до заведующего кафедрой и преподавателя курса физической подготовки с целью совершенствования учебного процесса по дисциплине. В частности, при выявлении высокой тренированности обучающихся целесообразно рекомендовать использовать в ходе занятий объёмные и интенсивные нагрузки, что приведет к росту функциональных возможностей их организма и совершенствованию качеств активной деятельности. При слабой тренированности обучающихся существенное влияние на организм оказывают довольно небольшие нагрузки, которые также являются эффективными. В случаях, когда обнаруживается несоответствие применяемой нагрузки физической подготовленности занимающихся, необходимо нагрузку ограничить. При выявлении признаков перенапряжения, целесообразно исключить данные упражнения, определяя в каждом случае направление и пределы их изменений [8, С. 90-91].

Проведение систематических совместных занятий по освоению методики ВПН студентами 4-х курсов во время практических занятий обучающихся 1-3 курсов, реализующих программу по физической культуре и спорту, способствует, с одной стороны, оптимизации процесса по физической подготовке, с другой стороны, позволяет получить практические навыки студентам старших курсов в освоении профессиональных компетенций будущего врача [2, С. 167]. Накопление информационной базы данных на кафедре по методике ВПН повышает возможности преподавателей курса физической подготовки в вопросах планирования и индивидуализации физических нагрузок для достижения максимального оздоровительного и развивающего компонента учебного занятия [1, С. 15].

Однако на основе анализа опыта ряда высших учебных заведений в организации учебного процесса по физической подготовке, можно констатировать отсутствие объективных возможностей применять методику врачебно-педагогических наблюдений с целью своевременной коррекции физических нагрузок и методик освоения учебного материала программы.

В качестве возможных оптимальных решений в этом направлении можно рекомендовать сотрудничество с профильной кафедрой медицинского университета или медицинской академии. Такое взаимодействие будет обоюдовыгодным с обеих сторон – как со стороны преподавательского состава кафедры физической культуры и спорта, так и со стороны студентов-медиков, реализующих освоение цикла медицинских дисциплин. Также для создания лучших условий качества учебных занятий целесообразно на регулярной или эпизодической основе сформировать контакт с врачом, специализирующимся в области спортивной медицины, работающим в спортивном диспансере, спортивном клубе или выполняющим обязанности врача профессиональной спортивной команды.

Выводы. Систематические усилия в направлении контроля функционального состояния обучающихся, в конечном итоге, способствуют проявлению положительных результатов и позволят более детально рассматривать эффективность применяемых методик, обеспечат регуляторную функцию предлагаемых нагрузок и в целом помогут смоделировать новые тенденции в планировании методической работы по улучшению качества преподаваемой дисциплины.

Применение ВПН позволяет определять состояние и уровень тренированности обучающихся, препятствовать чрезмерному перенапряжению, изменять нагрузки, а также творчески влиять на учебно-тренировочный процесс. На основании проведенного анализа, можно сформулировать следующие выводы:

1. Использование методики ВПН в учебном процессе по физической подготовке на регулярной основе позволяет получать расширенную информацию руководству кафедрой и преподавателям курса физической подготовки об условиях проведения практических занятий по физической культуре и спорту с определённым контингентом обучающихся.

2. Освоение методики ВПН в период изучения дисциплины «Медицинская реабилитация» студентами 4 курса во время учебных занятий 1-3 курсов по физической подготовке способствует повышению их квалификации, приобретению практического опыта и совершенствованию профессиональных навыков, необходимых в ближайшей практической работе.

3. Получение информации по результатам ВПН важно при корректировке методических требований для практических занятий в период адаптации к индивидуальной нагрузке, а также для повышения работоспособности студентов в годовом или семестровом цикле обучения.

Литература:

1. Барчуков, И.С. Физическая культура: методики практического обучения (для бакалавров) / И.С. Барчуков. – М.: КноРус, 2018. – 62 с.

2. Виленский, М.Я. Физическая культура и здоровый образ жизни студента (для бакалавров) / М.Я. Виленский, А.Г. Горшков. – М.: КноРус, 2018. – 256 с.

3. Врачебный контроль в физическом воспитании и спорте / А.В. Чоговадзе, М.М. Круглый. – М., Медицина. – 1977. – 175 с.

4. Врачебно-физкультурный диспансер / В.Г. Блюмин, Р.Л. Прагер, П.А. Рысков и др. – М.: Медгиз. – 1958. – 174 с.

5. Гришина, Ю.И. Физическая культура студента: учебное пособие / Ю.И. Гришина. – РнД: Феникс, 2019. – 283 с.

6. Губа, В.П. Научно-практические и методические основы физического воспитания учащейся молодежи / В.П. Губа, О.С. Морозов, В.В. Парфененков. – М.: Советский спорт, 2016. – 208 с.

7. Зайцев, А.А. Элективные курсы по физической культуре. Практическая подготовка: учебное пособие для среднего профессионального образования / А.А. Зайцев, В.Ф. Зайцева, С.Я. Луценко, Э.В. Мануйленко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 227 с.

8. Матухно, Е.В. Врачебно-педагогические наблюдения как основа спортивной консультации воздействия занятий на организм спортсмена / Е.В. Матухно, И.М. Ткач // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – № 95-1. – С. 89-91. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50515269> (дата обращения: 07.05.2023). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU

9. Михалюк, Е.Л. Этапы совершенствования врачебно-педагогических наблюдений в спортивной медицине / Е.Л. Михалюк // Здоровье для всех: материалы VI международной научно-практической конференции, Пинск, 23-24 апреля 2015 года / УО «Полесский государственный университет». Том Часть 1. – Пинск: Полесский государственный университет, 2015. – С. 122-125. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26345926> (дата обращения: 29.04.2023). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU

10. Основные функциональные пробы, применяемые в процессе врачебно-педагогических наблюдений / К.В. Николаева, И.И. Сторожено, А.М. Сильчук, С.М. Сильчук // Физическая культура и спорт, в студенческой среде: Статьи Межвузовской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 17 июня 2020 года. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, 2020. – С. 203-207. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44167171> (дата обращения: 06.05.2023). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU

11. Рубанович, В.Б. Врачебно-педагогический контроль при занятиях физической культурой: учебное пособие / В.Б. Рубанович. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2023. – 253 с.

12. Рубанович, В.Б. Основы врачебного контроля при занятиях физической культурой / В.Б. Рубанович. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2023. – 253 с.

13. Светличный, Е.Г. Особенности физической подготовки сотрудников ГИБДД МВД России, впервые принимаемых на службу / Е.Г. Светличный, И.П. Польской, О.С. Панова, В.В. Крючков // Ученые записки университета имени М.Ф. Лесгафта. – Санкт-Петербург. – 2019. – Выпуск 6. – С. 189-194

Педагогика

УДК 159.922.762

доктор медицинских наук, доцент Лукьянова Инна Евгеньевна

Федеральное бюджетное государственное образовательное учреждение высшего образования Государственный университет просвещения (г. Москва);

магистрант Присяжнюк Наталья Николаевна

Федеральное бюджетное государственное образовательное учреждение высшего образования Государственный университет просвещения (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Проведенное исследование выявило особенности пространственных представлений у детей с задержкой психического развития (ЗПР), результатом чего являются трудности в их обучении. Дети с ЗПР нуждаются в особых приемах формирования пространственных представлений, и это является важной задачей специальной педагогики и психологии.

Ключевые слова: пространственные представления, дети с задержкой психического развития, зрительно-моторная координация.

Annotation. The study revealed the features of spatial representations in children with mental retardation, resulting in difficulties in their learning. Children with mental retardation need special techniques for the formation of spatial representations, and this is an important task of special pedagogy and psychology.

Key words: spatial representations, children with mental retardation, hand-eye coordination.

Введение. Проблема формирования пространственных представлений одна из наиболее актуальных проблем в области возрастной и специальной психологии. Особенно актуальна данная проблема по отношению к детям с нарушениями в развитии. Самой многочисленной группой среди них являются дети с задержкой психического развития (ЗПР).

Известные исследователи (Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Н.А. Менчинская и др.) в своих трудах утверждают, что дети с ЗПР характеризуются недостаточно развитой интеллектуальной сферой, пониженной познавательной активностью, ограниченностью в речевом развитии, эмоционально-волевой сфере и личности в целом.

С первых дней обучения в школе дети с задержкой психического развития испытывают трудности при овладении навыками счета, письма, чтения. Как отмечают Ю. Даулискене, А.О. Дробинская и другие исследователи, данное обстоятельство связано с существенным недоразвитием пространственной функции детей.

Пространственные представления, уровень их развития оказывают существенное влияние на успешность усвоения школьной программы, общего развития ребенка и его дальнейшей социализации.

Изложение основного материала статьи. Навык ориентирования в пространстве – является базовым и обеспечивает эффективное выполнение различных видов деятельности: учебной, игровой, трудовой, графической, деятельности по самообслуживанию в быту, а пространственные характеристики предметов и объектов являются общими для всех – универсальными, их значение огромно – с их помощью описываются события, явления окружающей среды [3].

Анализ психологической литературы зарубежных и отечественных психологов по рассматриваемой теме показал, что проблема развития пространственных и пространственно-временных свойств и отношений является фундаментальной и представлена в трудах Б.Г. Ананьева, О.И. Галкиной, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго и др. [1, 4, 17] Авторы исследований раскрывают вопросы содержания пространственных представлений, их структуру, значение для психического развития детей, пути их формирования и развития у детей условной нормы.

Большое количество исследований посвящено изучению развития и коррекции пространственных представлений у умственно отсталых детей: Алле А.Х., Власенко И.Т., Власова Г.А., Голод В.И., Лубовский В.И., Цыпина Н.А. и др. [2, 5, 12] В данных исследованиях мы обнаружили, что авторы указывают на то, что коррекция и развития пространственных представлений у детей с умственной отсталостью содержит в себе закономерности, что и для детей условной нормы.

Анализ психологической литературы по проблеме исследования показал, что на сегодняшний день в недостаточной степени представлены программы коррекции и развития пространственных представлений для младших школьников с ЗПР, цель которых – развитие пространственного ориентирования в процессе обучения детей, имеющих трудности реализации данной психической функции.

А.С. Сиротюк подчеркивает имеющиеся проблемы современного процесса обучения: у учащихся в должной степени не развивают умения определять пространственные признаки и отношения, где в качестве основы выступают межпредметные связи, не формируют умение обозначать словом пространственные характеристики, а также не уделяется достаточного внимания формированию умения применять пространственное ориентирование в различных ситуациях [16].

Недоразвитие навыков пространственной ориентировки у детей с ЗПР проявляется в течение курса начального общего образования – в процессе овладения грамотой, на уроках математики, рисования, ручного труда, физкультуры.

Нами было проведено исследование на выявление уровня сформированности пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

В исследовании участвовали 30 детей первого класса: 15 детей с задержкой психического развития (ЗПР) и 15 детей с нормальным развитием (норма).

Для исследования особенностей становления пространственных представлений у детей с задержкой психического развития применялся ряд методик:

- методика «Понимание предлогов (по картинке)» (О.Б. Иншакова, А.М. Колесникова) – для оценки уровня развития понимания вербальных средств, обозначающих пространство;
- проба Хеда С.Д. Забрамной – для анализа уровня развития ориентировки в схеме собственного тела;
- методика М.М. Семаго и Н.Я. Семаго – для определения уровня развития умения ориентироваться на листе бумаги (в процентах);
- методика Н.И. Гуткиной «Домик» - для анализа уровня развития умения ориентироваться на образец.

Результаты проведенного нами исследования показали, что пространственные представления у младших школьников с ЗПР характеризуются: недостаточным развитием умений ориентироваться в пространстве (лево, право); неумением ориентироваться на листе бумаги, что сказывается на качестве графических работ; дети не могут составлять связанные предложения при обозначении пространственных взаимоотношений объектов.

В группе ЗПР особо отличается уровень развития по пониманию вербальных средств, обозначающих пространство, то есть дети с задержкой психического развития не могут правильно использовать предлоги для обозначения наблюдаемого объекта. При этом уровень развития умения ориентироваться на образец у детей с задержкой психического также намного ниже, чем у детей в норме. Дети с ЗПР допускают множество ошибок и не замечают этого обстоятельства, дети с ЗПР могут показать право-лево, но только относительно собственного тела, в схеме человека, стоящего напротив, они ориентируются с трудом.

Были разработаны методические рекомендации педагогам: систематически включать в деятельность дидактические и подвижные игры, направленные на формирование пространственных представлений; активно использовать в речи понятия, связанные с пространственной ориентировкой (предлоги, наречия); создавать проблемные ситуации, связанные с ориентировкой в пространстве; обогащать предметно-пространственную среду оборудованием, направленным на формирование пространственных представлений.

Для достижения наилучших результатов по формированию представлений о схеме тела необходимо привлекать родителей к активному участию в коррекционном процессе, что также обуславливает необходимость разработки методических рекомендаций для родителей: сопровождение действий называнием частей тела; использование «потешек» и поговорок на тему «Части тела»; создание проблемных ситуаций, связанных с формированием пространственных представлений; акцентировать внимание ребёнка на пространственных понятиях; маркировка.

В качестве дополнительного мероприятия в процессе терапии рекомендуется создание среды, провоцирующей ребенка на попытки адаптироваться новым образом (включение в деятельность сенсомоторных упражнений на зрительно-моторную координацию и стимуляцию вестибулярной и проприорецептивной сферы для формирования схемы тела и разрешения вестибулярно-зрительно-соматосенсорных (проприорецептивных) конфликтов).

Выводы. Таким образом, пространственные представления представляют собой целостные субъективные образы пространственных объектов и явлений, отраженные и закрепленные в памяти, основанные на восприятии зрительного материала в процессе осуществления какого-то вида деятельности. Структуру пространственных представлений составляют четыре базисных уровня, каждый из которых отражает уровень сформированности определенного вида представлений:

пространственные представления о собственном теле, о взаимоотношении объектов внешнего мира и тела, уровень вербализации пространственных представлений, лингвистических представлений.

Пространственные представления у детей с задержкой психического развития характеризуются неустойчивостью, результатом чего являются трудности в обучении, и для помощи требуется специальное профессиональное сопровождение детей.

Необходимым условием получения значимых результатов в ходе освоения адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с ЗПР является работа по формированию и развитию навыков пространственной ориентировки.

Литература:

1. Ананьев, Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б.Г. Ананьев. – М.: Просвещение, 2019. – 304 с.
2. Ахмедов, А.Б. Возрастные закономерности формирования пространственных представлений / А.Б. Ахмедов, Э.В. Байсагурова // *Modern Science*. – 2022. – № 8. – С. 71-75
3. Баяк, А.Е. Особенности формирования навыков пространственной ориентировки у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью при освоении различных предметных областей / А.Е. Баяк, Е.А. Шумилова // *Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования*. – 2022. – С. 305-309
4. Белокопытова, Н.В. Теоретический обзор проблемы коррекции и развития пространственных представлений у детей младшего школьного возраста / Н.В. Белокопытова // *Теоретическая и прикладная психология: традиции и перспективы*. – 2022. – С. 17-20
5. Бражникова, А.В. Условия формирования пространственных представлений у леворуких детей старшего дошкольного возраста / А.В. Бражникова // *Известия института педагогики и психологии образования*. – 2022. – № 3. – С. 65-68
6. Виноградова, Д.А. Методические рекомендации педагогам и родителям по развитию у детей с нарушениями интеллекта пространственных представлений / Д.А. Виноградова // *Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета*. – 2022. – № S3(38). – С. 297-299
7. Гулякина, Р.В. Формирование функциональной грамотности посредством развития пространственных представлений как базовый фактор для успешного обучения будущих первоклассников / Р.В. Гулякина // *Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Гуманитарные науки*. – 2022. – № 21. – С. 27-33
8. Демидова, А.П. Развитие вербализации пространственных представлений у старших дошкольников с ОНР 3 уровня / А.П. Демидова, В.Н. Зиновьева, В.В. Овчаренко // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2022. – № 74-2. – С. 79-84
9. Джафарова, О.С. Формирование пространственных представлений младших школьников на уроках тематического рисования / О.С. Джафарова // *Глобальный научный потенциал*. – 2022. – № 3(132). – С. 57-60
10. Кокурина, А.Ю. Использование дидактических игр в формировании пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста / А.Ю. Кокурина, Е.Д. Полякова // *Трибуна ученого*. – 2022. – № 8. – С. 225-231
11. Леонова, С.В. Состояние зрительно-моторной координации в процессе овладения графическими навыками первоклассниками с минимальными дизартрическими расстройствами / С.В. Леонова, И.Е. Лукьянова // *Детская и подростковая реабилитация*. – 2018. – № 4 (36). – С. 53-56
12. Лукьянова, И.Е. Функциональная асимметрия мозга: новые возможности в дефектологии / И.Е. Лукьянова, Е.А. Сигида, С.Н. Утенкова // *Специальное образование*. – 2020. – № 2 (58). – С. 62-72
13. Мазур, Е.Н. Особенности пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития / Е.Н. Мазур // *Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук*. – 2022. – С. 21-30
14. Никифорова, Е.В. Графические задачи как средство развития пространственных представлений у учащихся / Е.В. Никифорова // *Актуальные проблемы строительства, ЖКХ и техносферной безопасности*. – 2022. – С. 382-385
15. Сагитова, Ш.Г. Формирование пространственных представлений у учащихся / Ш.Г. Сагитова // *Alatoo Academic Studies*. – 2022. – № 2. – С. 110-115
16. Сиротюк, А.С. Закономерности развития пространственных представлений в детском возрасте / А.С. Сиротюк // *Кафедра*. – 2018. – № 4. – С. 4-8
17. Соколова, Н.А. Формирование пространственных представлений у детей с ОВЗ в системе ДООУ / Н.А. Соколова, Т.Г. Юнакова, В.А. Каюда // *Моя профессиональная карьера*. – 2022. – Т. 1. – № 38. – С. 29-31
18. Сухонина, Н.С. Особенности развития пространственной ориентации умственно отсталых детей младшего школьного возраста / Н.С. Сухонина, М.М. Эннанова // *Academy*. – 2018. – Т. 1. – № 6(33). – С. 85-87

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Мазанюк Елена Федоровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Потребность гуманизации общества в целом и образования в частности, как структуры, формирующей мировоззренческую позицию общества, сегодня достаточно широко обсуждается в научной и научно-популярной литературе. Подобное обсуждение сформировало понимание того, что гуманистический тип осознания окружающего мира и ведения социально активной деятельности на гуманистических началах, безусловно, будет способствовать решению многих проблем, которые предстали перед человеком.

Ключевые слова: экологическое мышление, образование, гуманизация.

Annotation. The need to humanize society in general and education in particular, as a structure that forms the ideological position of society, is widely discussed today in scientific and popular science literature. Such a discussion formed the understanding that the humanistic type of awareness of the surrounding world and conducting socially active activities on a humanistic basis will certainly contribute to solving many problems that a person has faced.

Key words: ecological thinking, education, humanization.

Введение. На сегодняшний день гуманизм воспринимается как определенная ориентация, обращенная к человеку с учетом его блага. Причем рядом с этим о гуманизме говорят как об определенном подходе с позиции человека, с учетом влияния некоторых антропологических характеристик реальности. С другой стороны, гуманизм трактуется как осмысление реальности, с учетом того, что там есть человек. Первая позиция идет от человека к миру, что делает человек по отношению к миру, а вторая – что такое мир, с учетом того, что там есть человек. Позиции разные и, даже, кое в чем антагонистические. Однако они могут быть синтезированы в новый подход по решению проблем отношения «человек – мир», но, при условии наличия нового стиля мышления – экологического [1].

Изложение основного материала статьи. Актуальность проблемы экологизации стиля мышления современного человека вызвана и другими факторами. В частности, угроза экологической катастрофы побуждает к разработке определенного общего принципа поведения, или, экологического императива, то есть совокупности условий, выполнение которых обязательно для всех людей, живущих на планете [2]. Отметим, что подобный экологический императив содержит в себе два типа составляющих: во-первых, экологические правила и принципы локального характера, которые чаще всего сводятся к природоохранной деятельности; во-вторых, наставления глобального, стратегического характера, цель которых – изменение общепринятой системы ценностей. И в первом, и во втором случае успех зависит от степени распространения экологического стиля мышления.

Формирование экологического стиля мышления рассматривается нами, как составляющая общей тенденции развития современного образования, то есть гуманизации, предусматривающей переход на новые организационные и методологические принципы. Понятно, что формирование подобного стиля мышления является длительным, сложным процессом, требующим значительных усилий специалистов из различных отраслей человеческой деятельности и поэтому уже сегодня в образовательной деятельности нужно реализовывать определенные принципы и педагогические технологии, направленные на формирование нового мировоззрения и видения места человека в мире, новых парадигм будущего общества, цивилизации.

Исходным теоретическим понятием для активной и плодотворной экологизации мышления обучающихся является понятие «стиль мышления», которое в последнее время активно употребляется в философской методологии науки. Содержание понятия «стиль мышления», как правило, отражает совокупность специфических особенностей построения научных теорий и их влияние на мировоззрение определенной эпохи. С другой стороны, стиль мышления рассматривают как ценностно-ориентированный методологический фактор, который определяет известный ракурс видения объективной реальности [2]. Отметим, что употребление понятия «стиль мышления» в философской и методологической литературе происходит в достаточно широком диапазоне: от некоторых «концептуальных модификаций господствующей теории» (Т. Кун) до «интеллектуального климата эпохи» (Б.М. Кедров)). Однако между этими подходами к содержанию понятия «стиль мышления», по нашему мнению, наверное, нет противоречия, ведь только в условиях определенного интеллектуального климата возникают и существуют определенные концептуальные модификации той или иной теории.

Конечно, чтобы влиять на процессы мышления, а тем более формировать определенный стиль мышления, следует осознавать сущность этого феномена. Для этого отметим, что понятие стиль мышления является результатом объединения двух других не менее важных понятий: стиль и мышление. Их отдельное рассмотрение оказывается достаточно удобным с точки зрения определения определенных практических аспектов экологизации мышления.

Что касается мышления, то исходными понятиями в толковании данного явления являются категории субъекта и объекта. Изучение особенностей взаимодействия субъекта и объекта, природы взаимодействующих систем и, прежде всего, субъекта, является ключом к пониманию сущности мышления. Именно эти исследования позволяют сделать вывод, что поскольку мышление является особым видом отражения, то оно, отражая некоторую предметность, объект (например, содержание экологического знания, его принципы), не может не перенести ее в определенном преобразованном виде в мировоззрение субъекта мышления (мировоззренческую структуру мышления общества). То есть на практике мышление, отражая природу, ее особенности и законы не может не проникнуться уважением и моральным отношением к той же природе, и, таким образом, мышление в определенной степени экологизируется [3]. В подтверждение этой мысли можно привести тот факт, что экологическая тематика приобретает тем большее звучание, чем больше человек познавал окружающий его мир природы, то есть с развитием экологического знания. В свою очередь эта отрасль науки сама по себе становилась фактором формирования соответствующего стиля мышления. И чем большее распространение приобретает экологическое знание, тем более распространенным становится экологический стиль мышления. С другой стороны, человек знает настолько, насколько это знание опирается на выработанные в культуре категориально-семантические структуры и сосредоточено в системе присущих ему ценностно-смысловых отношений. То есть, если культурное пространство задает определенную ценностную тональность, ориентацию (например, экологическую), то соответственно познавательная деятельность человека будет происходить в этом русле, а его результаты будут оцениваться по соответствующим (экологическим) критериям.

Образовательные структуры находятся в выгодном положении относительно формирования любого типа мышления, и в частности экологического, поскольку имеют дело с определенными группами, коллективами, которые изначально открыты для восприятия информации, а сам образовательный процесс носит организованный, массовый характер. Конечно, при отсутствии комплексной программы экологизации образования в рамках ее гуманизации, которая сегодня происходит в основном стихийно, то есть по инициативе тех же педагогов, важная роль принадлежит педагогу-лидеру, который способен самостоятельно задать определенное направление (экологически ориентированное) относительно восприятия любой информации. Таким образом, коллективная мысль будет выполнять функцию катализатора в формировании экологического стиля мышления. Правда, в данном случае существует опасность возникновения «экологического максимализма». Здесь опять-таки должен себя проявить преподаватель в качестве организатора системного, комплексного подхода к рассмотрению и решению любой проблемы. Тогда впоследствии наличие подобного подхода должно перерасти в неотъемлемый признак мышления обучающихся. Признак, также характерный для экологического стиля мышления.

Что касается понятия «стиль», то оно имеет давнюю историю толкования в науке, а первые представления о нем пришли к нам из историко-культурной сферы. Однако методологический смысл категории «стиль» был истолкован лишь в современных философских исследованиях, когда в качестве объекта выделяются различные формы практического мышления в сфере познания, языка и культуры. Именно эти исследования вызвали появление нового философско-методологического понятия «стиль мышления», и выделение его в качестве носителя социокультурного, ценностного значения научного познания, который является целостным процессом с пространственно-временными рамками.

Появление понятия «стиль мышления» открыло новые подходы к пониманию процессов, происходящих в научном познании. Ведь фундаментальные изменения в структуре научного познания и мышления, которые проявляются в научных революциях, воспроизводятся, прежде всего, на стиле научного мышления, когда одно и то же знание получает вполне неожиданный ракурс рассмотрения, а вместе с тем и новое теоретическое понимание. Изменения стиля вызваны потребностями методологического осознания в новых руководящих принципах и ориентациях. Поэтому наличие

определенного стиля научного мышления имеет решающее значение в отношении возможности субъекта осуществлять творческое научное познание. Непосредственно в пользу экологического стиля мышления говорит тот факт, что характерными чертами этого типа мышления является, во-первых, значительный акцент на развитии абстрактного мышления и теоретизации познавательного процесса, а, во-вторых, большая роль синтетических методов исследования, то есть развитие комплексного подхода к решению проблем познания окружающего мира; и, наконец, принципиальная открытость этого стиля мышления в отношении новых подходов и научных принципов.

Говоря о роли образовательного процесса в формировании экологического стиля мышления не следует забывать об основной цели образования – овладении знаниями, впоследствии применимыми в практической деятельности. Более того само знание конструируется в рамках определенной деятельности, приобретает ценность, определенную функцию в структуре деятельности индивида. Итак, чтобы знание было осознаваемым и ценным, лучший способ обучения – практика. Наряду с этим уже полученные знания, вызывающие в человеке определенные переживания и эмоции, реализуемые в некотором субъективном отношении, могут впоследствии превратиться в убеждения, и, следовательно, будут определять общую направленность практической деятельности человека, стимулировать волю, проявляться через действие. Но не каждое знание способно превратиться в убеждение. Из знания в убеждения переходят те элементы, которые затрагивают интересы человека, и эта заинтересованность определенным образом осознается субъектом. То есть в образовательной практике преодоление безразличного отношения к природе и происходящим в ней процессам возможно при условии поощрения любопытства к этим процессам, а также постоянной демонстрации полезности подобных знаний. Следовательно, идеальный процесс образования должен быть построен таким образом, чтобы для обучающихся он был процессом деятельного конструирования предметности, со всеми вытекающими отсюда последствиями. Обычное ознакомление с символическим содержанием теоретического знания не реализуется в настоящее знание, а может остаться на уровне простого получения информации.

Другим важным моментом образовательного процесса является максимальное приближение обучающей практики к реальному процессу конструирования экологического знания. Причем это не зависит от статуса школы, то есть в случае начальной школы это может происходить на элементарном уровне – уровне небольших, но значимых по своей воспитательной роли открытий явлений и закономерностей окружающего мира «для себя». Что касается высшей школы, то здесь студенты имеют возможность самостоятельно участвовать в деятельности, которая конструирует знания в целом и экологическое в частности. Процесс приближения обучающей практики к реальному процессу конструирования экологического знания предполагает определенное, в зависимости от уровня учебного заведения, овладение принципами экологически ориентированной деятельности, содержанием имеющегося комплекса экологических знаний, накопленными результатами подобной деятельности. Конечно, это требует разработки новых комплексных учебных программ, которые бы раскрывали содержание экологического знания в различных его аспектах, но при этом так, чтобы не терялась функциональная связь, которая существует между ними в реальности.

Выводы. Таким образом, имеющаяся теоретическая база относительно процесса познания, его структуры и понятийного аппарата открывает достаточные возможности для формирования экологического стиля мышления в учебных заведениях всех уровней, причем экологизация мышления возможна уже сегодня, и во многом успешность подобной деятельности зависит от инициативы педагогического коллектива.

Литература:

1. Винокурова, Н.Ф. Глобальное экологическое образование: вектор педагогических инноваций для устойчивого будущего / Н.Ф. Винокурова, Н.В. Мартилова // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 2 (15). – С. 19-23
2. Мамардашвили, М.К. Сознание как философская проблема / М.К. Мамардашвили // Вопросы философии. – 1990. – № 10. – С. 3-18
3. Мамедов, Н.М. Культурные предпосылки становления экологической цивилизации / Н.М. Мамедов // Вестник Международной академии наук. Русская секция. – 2012. – №1 (электронный ресурс). – Режим доступа: <http://www.heraldrusias.ru/online/2012/1/213> (дата обращения 16.17.2017)

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Макаренко Юлия Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

студент Везетну Дмитрий Викторович

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД КАК СИСТЕМА УГЛУБЛЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, СУЩНОСТЬ, ИСТОРИЯ, ПРИНЦИПЫ ИНТЕГРАЦИИ, УРОВНИ

Аннотация. Одной из тенденций современного образования является интегрированный подход, который подразумевает объединение на уроке нескольких предметов. Это достигается за счет усиления межпредметных связей. Например, на уроке информатики задействована литература или физика. Интеграция в рамках школьного образования наглядно покажет ученикам необходимость и актуальность получаемых знаний, возможность их применения. В статье рассматривается интеграция на уроках информатики как метод углубленного изучения. Описаны уровни интеграции и условия организации занятия, которые необходимы для достижения поставленной цели и высокого качества усвоения материалов.

Ключевые слова: информатика, интеграция интегрированный урок, углубленное обучение.

Annotation. One of the trends of modern education is an integrated approach, which involves combining several subjects in the lesson. This is achieved by strengthening interdisciplinary connections. For example, literature or physics is involved in a computer science lesson. Integration within the framework of school education will clearly show students the need and relevance of the acquired knowledge, the possibility of their application. The article discusses integration in computer science lessons as a method of in-depth study. The levels of integration and conditions of the organization of the lesson are described, which are necessary to achieve the set goal and high quality of assimilation of materials.

Key words: computer science, integration integrated lesson, advanced training.

Введение. Современное образование находится в поиске новых эффективных методов обучения, которые трансформируют теоретическое школьное образование в обучение, направленное на развитие обучающихся и формирование у них компетенций. Школьное образование должно не просто давать знания по общеобразовательным дисциплинам, а научить как применять эти знания на практике, в обычной жизни. Эффективным является внедрение интегративного подхода, который активно используется в высшем образовании.

Интеграция школьных предметов поможет обучающимся увидеть взаимосвязь между учебными дисциплинами и перестать принимать разные предметы как отдельные элементы, а увидеть их как целостную систему.

Информатика воспринимается как обособленный предмет, который способствует повышению компьютерной грамотности обучающихся. Но грамотная интеграция с другими уроками покажет обучающимся всю многогранность учебного процесса. Например, интеграция с литературой, химией и физикой, музыкой и физкультурой, языками. Такой урок будет интересен и обучающимся, и педагогам, так как подготовка раскроет их креативность, нестандартное мышление, позволит выйти за рамки привычного хода урока.

Изложение основного материала статьи. Интегративный подход представляет среднее образование как результат взаимодействия межпредметных связей. Есть разные определения, проанализируем некоторые из них:

- Зимняя И.А., Земцова Е.В. рассматривают его как целостное представление совокупности объектов, явлений, процессов, объединяемых общностью как минимум одной из характеристик, в результате чего создается его новое качество [1];

- Лопаткина В.М. считает, что интеграция – это средство обеспечения целостности картины мира. Благодаря интеграции в среднем образовании у обучающихся развивается системное мышление [2];

- по мнению Акимовой О.Б., Чапаева Н.К. интегративный подход помогает в социализации обучающихся и выполняет ряд функций:

1. способствует раскрытию интеллектуального потенциала обучающихся;
2. формирует профессиональные компетенции у обучающихся;
3. развивает способности к самообразованию, повышает дисциплину;
4. повышает интерес к обучению;
5. развивает личностные ценности у обучающихся [3].

Таким образом, основными характеристиками интегративного подхода являются межпредметная взаимосвязь, социализация, развитие личности обучающихся. Выделим основные принципы интегративного подхода: субъектность, культуросообразность, креативность, личностно-ориентированный, ориентация на ценности, принцип синергии, самообразования, вариативность выбора, диалогизация, рефлексия и т.д.

Основными компонентами интеграционного подхода являются организационно-методический, деятельностно-практический и теоретико-содержательный.

Организационно-методический компонент подразумевает интегрирование разных методик обучения. Например, дебаты, проектный метод, проведение нестандартных уроков: урок-КВН, фестиваль, конференция и т.д.

Деятельностно-практический компонент отвечает за интеграцию форм обучения. Благодаря этому возможно внедрить творческие и нестандартные задания, которые будут развивать творческий потенциал обучающихся.

Ресурсно-содержательный компонент интегрирует ресурсы, необходимые для учебно-познавательной деятельности, определяет содержание интегративного специального курса, который благодаря своему содержанию, средствам, методам и приемам будет содействовать формированию профессиональной компетентности [4].

Выделим основные цели интегративного подхода в школьном образовании: формирование гражданского сознания, самосознания личности обучающегося, социально-правовых, гражданско-патриотических и моральных норм, знаний; развитие исследовательских, проектных, коммуникативных, рефлексивных и др. умений; воспитание личностно-значимых и профессиональных качеств личности и др. [5].

Реализация данного подхода предполагает осуществление интегративных процессов на основных уровнях интеграции: межпредметной, внутрипредметной, транспредметной. Опишем их более подробно:

- внутрипредметная интеграция подразумевает интеграцию теоретических понятий, практических умений и навыков в рамках одной учебной дисциплины. Происходит закрепление и систематизация знаний в рамках одного предмета. Идет постепенный переход от простых фактов к сложным. На этом принципе строится вся система школьного образования: знания усложняются по мере их изучения. Интегрированное содержание учебного процесса представлено материалом, направленным на формирование мышления детей более емкими категориями, что необходимо в современном пространстве для более успешной адаптации к потоку информации. Внутренняя интеграция может быть горизонтальной или вертикальной. При вертикальной интеграции реализуется принцип от «общего к частному» или «частного к общему», т.е. содержание предмета обростаёт новыми сведениями и фактами. При горизонтальной интеграции укрепляется связь предметных понятий, т.е. усложняются имеющиеся знания;

- межпредметная интеграция подразумевает образование новых знаний в двух учебных дисциплинах. В школе часто встречается этот тип интеграции в рамках русского языка и литературы. Межпредметная интеграция расширяет картину мира обучающихся, показывает им разнообразные способы реализации получаемых знаний. Реализуется подобная интеграция благодаря внедрению творческих заданий, разных упражнений. Например, интеграция изобразительного искусства и географии. Ученики знакомятся с географическими понятиями, которые потом изображают. Например, рисуют природу, растительный и животный мир изучаемого материка;

- транспредметная интеграция способствует образованию компонентов разного уровня содержания разных учебных дисциплин. Это интеграция не 2 учебных дисциплин, а целого блока или цикла. Благодаря этому у обучающихся формируется целостная картина мира [6].

При организации интегрированного урока педагоги должны понимать, что они работают вместе, как партнеры. Это накладывает определенные обязанности. Например, работая в паре, они должны знать тему второго предмета, понимать ее, уметь объяснить ее обучающимся.

В этом же состоит и трудность интегрированного обучения. Во-первых, не все педагоги умеют работать в паре, многие привыкают вести уроки самостоятельно и им трудно перестроиться. Во-вторых, необходимо обладать хорошими знаниями второй дисциплины. Из-за недостатка знаний иногда интеграция невозможна. Например, учитель английского языка не владеет компьютерной грамотностью на должном уровне. Или учитель информатики не знает английского языка. В обоих случаях интеграция невозможна.

Проанализируем возможные способы интеграции урока информатики. Во-первых, для этого подходят предметы и математического, и гуманитарного цикла. Например, интегрированный урок информатики и математики в 9 классе по теме

«Графический способ решения систем уравнений с двумя переменными». Цель урока – закрепление знаний, умений навыков по графическому решению систем уравнений и отработка умений решать эти же системы уравнений с помощью электронных таблиц Excel. Обучающиеся решают уравнения сначала в рабочих тетрадях, как их учат на уроке математики, а затем проверяют ответы, используя программу Excel. Можно разделить обучающихся на пары или малые группы, где один участник решает в тетради, а второй на компьютере. Затем результаты сравниваются, анализируются плюсы и минусы каждого метода. Урок проводится педагогами математики и информатики в партнерских отношениях, каждый из них выполняет свои задачи.

Еще один пример интеграции информатики и математики – геометрия и информатика. Тема: «Задачи на построение». Цель урока – развитие интеллектуальных умений, связанных с поиском способов решения задачи в условиях ограниченных возможностей. Если на стандартном уроке геометрии обучающиеся используют линейку, графические инструменты, то на интегрированном учатся при помощи компьютерных программ моделировать основные геометрические операции. Например: делить отрезок пополам и на n - равных частей, строить окружность с заданным радиусом, делить угол пополам и т.д. Также с использованием графического редактора Paint они доказывают правильность построения с помощью известных свойств и теорем.

Второй пример: интеграция информатики и английского языка. При изучении языка важна практика. На стандартном уроке обучающиеся могут общаться только друг с другом. Интеграция с информатикой открывает гораздо больше возможностей. Во-первых, они знакомятся с Интернет-ресурсами, на которых можно получить теоретические знания, с репетиторскими центрами. Во-вторых, могут посмотреть обучающие уроки на видео-платформах. В-третьих, посмотреть фильм. Фильмы могут быть полнометражными или короткими видеороликами на разные темы. Использование видеофильма способствует развитию различных сторон психической деятельности обучающихся, вниманию и памяти. Во время просмотра фильма в аудитории создается атмосфера совместной познавательной деятельности. Для того чтобы понять содержание фильма, обучающиеся должны прилагать усилия. Использование разных каналов поступления информации положительно влияет на запоминание. Просмотр интервью или развлекательных передач поможет расширить запас общеиспользуемой лексики, шуток. Именно по этой причине важно подбирать видеоматериал не только на научную тему, не только художественные фильмы, но и небольшие ролики с юмором [7].

Обучающиеся могут потренироваться в общении с людьми из других стран на английском языке благодаря специальным платформам. Для школьников наиболее подходящими являются: Conversation Exchange, My Language Exchange, Global Penfriends, Pen4Pals. Это интерпретация метода диалога, который является основным методом изучения иностранного языка. Но именно современный его вид даст более высокие результаты в сравнении с традиционным. Во-первых, общение с незнакомыми людьми будет развивать коммуникативные навыки у обучающихся, они будут учиться бороться со страхом общения на иностранном языке. Во-вторых, общение с носителем сильно отличается от общения с одноклассником. Это «настоящее» общение на изучаемом языке, обучающийся наглядно видит, что может использовать знания в жизни, за пределами аудитории. В-третьих, у пользователей платформы разные уровни владения языком, с течением времени каждый обучающийся подберет себе собеседников по интересам, уровню владения языком. Часто бывает, что в классе несколько обучающихся занимаются с репетитором или ходят на курсы и у них более высокий уровень владения языком. Таким обучающимся скучно на уроке, они не получают новой информации, не развивают языковые навыки. С использованием подобных платформ они найдут себе собеседника с высоким уровнем языка и смогут практиковаться [8].

Педагог информатики может рекомендовать обучающимся установить специальные боты, которые помогут им развивать навыки владения английским языком. Например:

- Edwin, AndyRobot и Cleverbot помогают развить коммуникативную компетенцию, ориентированы на общение с сохранением норм межкультурной коммуникации. Эти боты для обучающихся с уровнем владения языком выше среднего;
- Englex, Hal, Johnlennon, Telegram-боты (English Short Stories, English language, Slang Bang, English for Life, Hot Chicks, English Radio) помогают в изучении грамматики и лексики, подойдут обучающимся с любым уровнем языка;
- Мицуку, Existor, Learnenglish, Rosettastonei помогают в развитии лексико-грамматической компетенции без учета социокультурного аспекта. Они направлены на развитие грамматики и лексики, наиболее оптимальны для обучающихся с невысоким уровнем владения языком [9].

Интересной является интеграция уроков истории и информатики. Ученики могут работать с интерактивной картой или сами создать ее. Это предполагает целый цикл интегрированных уроков. Интерактивная карта представляет собой электронную карту, работающую в режиме двухстороннего диалогового взаимодействия человека и компьютера. Она представляет собой визуальную информационную систему. Использование интерактивных карт помогает сделать информацию более доступной к запоминанию и наглядной.

Возможности использования интерактивной карты на занятиях истории многогранны. Ее можно использовать для иллюстрации при объяснении новой темы, закрепить пройденный материал, проверить знания отдельного обучающегося или класса. Также карту можно использовать при проведении блиц-опроса, викторины, дидактической игры и т.д.

С помощью интерактивных карт педагог может создавать нестандартные наглядные образы и задания, необходимые для формирования историко-пространственных представлений. Преимуществами интерактивных карт в этом случае будут:

- возможность отображения отдельных участков для более подробного их изучения. Например, на некоторые карты можно добавить дополнительную иллюстрирующую или текстовую информацию, которая будет привязана к определенной территории и историческому времени;
- возможность отображения только необходимых на конкретном занятии подписей и условных обозначений карты. Это значительно упрощает карту, позволяет использовать одну карту на разных занятиях;
- возможность рисовать на карте и наносить на нее надписи [10].

Интеграция информатики и биологии продемонстрирует эффективность использования компьютерных средств при изучении объектов живой природы. Например, можно нарисовать при помощи компьютерных редакторов растение или животное, простейший организм. Или построить его трехмерную модель, посмотреть видеоролик по теме урока.

Приведем пример интеграции информатики и географии. Например, тема: «Материк Евразия». Цель урока – закрепить полученные знания о материке Евразия и выявить его особенности с использованием графических редакторов. Обучающиеся наносят на карту природные зоны, ареалы распространения определенных видов животных, строят демографическую статистику материка. На уроке обучающиеся могут работать в командах, часть из которых отвечает на вопросы педагога. Также можно провести тестирование по пройденной теме с использованием компьютера.

Можно интегрировать информатику и русский язык. Во-первых, это поможет познакомить обучающихся со специальными компьютерными тренажерами для закрепления пройденного материала. Также можно работать с электронными учебниками. Они помогут обучающимся самостоятельно найти и изучить новый материал или закрепить пройденный, пройти тестирование. Разноуровневые задания помогут не только закрепить знания, но и помогут достичь

нового уровня, так как обучающийся будет стараться выполнить больше заданий, справиться с более сложными заданиями. Оценка педагога часто носит субъективный характер, компьютер же оценит максимально объективно. Специальные тренажеры помогут выполнить упражнения, закрепить знания. Можно создать виртуальную среду, где обучающиеся будут оттачивать практические навыки.

Интересна интеграция литературы и информатики. Сейчас все знают про нейросети, активно используют их в соцсетях для создания аватарок, редактирования фотографий. Можно познакомить обучающихся с нейросетями и дать следующие задания:

- создать портрет героев изучаемого произведения. Можно нарисовать портреты героев самостоятельно, а потом сравнить полученные результаты;
- воссоздать город, в котором происходит действия;
- построить хронологическую таблицу действия произведения литературы, что поможет обучающимся лучше понять текст.

Выводы. Таким образом, интегративный подход становится неотъемлемой частью современного школьного образования. Для его успешной реализации необходимо выполнять определенные педагогические условия и принципы интегрированного обучения. Интегративный подход на уроках информатики показывает обучающимся как можно использовать полученные знания.

При интегративном подходе обучения важна активная позиция педагогов и обучающихся. Это требует от педагога большей подготовки, так как они могут реализовать разные нестандартные идеи, раскрыть учебный процесс с новой стороны.

Литература:

1. Зимняя, И.А. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов / И.А. Зимняя, Е.В. Земцова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 5. – С. 14-19
2. Лопаткин, В.М. Интеграционные процессы в региональной системе педагогического образования: монография / В.М. Лопаткин. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2010. – 162 с.
3. Акимова, О.Б. Интегративный подход к созданию акмеологически ориентированной системы общепедагогической подготовки педагога профессионального образования / О.Б. Акимова, Н.К. Чапаев // Философия образования. Образовательная политика. – 2012. – Вып. 10. – С. 8-16
4. Гревцева, Г.Я. Интегративный подход в учебном процессе вуза / Г.Я. Гревцева, М.В. Циулин, Э.А. Болодурин, М.И. Банников // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5.
5. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 317 с.
6. Катханова, Ю.Ф. К вопросу совершенствования образовательного процесса [Текст] / Ю.Ф. Катханова // Сборник научных трудов МПГУ. Серия: Гуманитарные науки. – М.: Прометей, 2006. – С. 847-850
7. Боголепова, С.В. Современные подходы к обучению иностранному языку: общее и частное / С.В. Боголепова // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. – 2020. – Т. 13. – № 2. – С. 168-189
8. Хлызова, Н.Ю. Методическое обеспечение процесса формирования медиакомпетентности личности на занятии по иностранному языку / Н.Ю. Хлызова // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2016. – № 2 (09).
9. Колесниченко, А.Н. Применение цифровых технологий при обучении лексике иностранного языка в высшей школе / А.Н. Колесниченко // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 6. – Выпуск 2.
10. Лопатко, Р.Н. Применение интерактивных карт / Р.Н. Лопатко // Москва: Конструкторское бюро. – 2018. – №4. – С. 22-28

Педагогика

УДК 378 – 021.465

кандидат педагогических наук Масленникова Ольга Георгиевна

Национальный исследовательский Томский государственный университет (г. Томск);

начальник отдела сопровождения инновационных

образовательных проектов Отт Марина Александровна

Национальный исследовательский Томский государственный университет (г. Томск);

аспирант, заместитель директора Центра совместных

образовательных программ Шарыпина Полина Андреевна

Национальный исследовательский Томский государственный университет (г. Томск)

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ ПОСРЕДСТВОМ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обосновывается важность формирования образовательных результатов у обучающихся, входящих в категорию self-компетенций и универсальных компетенций, влияющих на качество образования. В связи с трансформацией системы высшего образования, наряду с изменением содержания и форм образования важным становится разработка инструментов для развития у обучающихся образовательной позиции. Образовательная позиция обучающегося выражается в его отношении к процессу образования, понимании мотивов, цели и ожидаемого результата, то есть в построении мотивации образования на уровне осознания потребности, проблемы и т.п. В статье представлен опыт развития образовательной позиции, как единицы образовательного результата, обучающихся вуза в рамках их участия в академической мобильности. Целью настоящего исследования является обоснование эффективности академической мобильности как педагогического инструмента для развития образовательных позиций обучающихся и качества образовательных результатов в целом. Результаты проведенного исследования могут быть использованы при формировании университетами стратегии подготовки выпускников, обладающих в том числе, мета-компетенциями, соответствующим глобальным требованиям рынка труда, к которым относятся широкий кругозор, высокий интеллектуальный уровень, готовность к овладению новыми знаниями, гибкость мышления и мотивации, готовность к изменениям и международному общению.

Ключевые слова: высшее образование, качество образования, академическая мобильность, образовательная позиция обучающихся, сетевые образовательные программы, студенческий обмен.

Annotation. The article substantiates the importance of forming educational outcomes of the students which fall into the category of self-competencies and universal competencies that affect the quality of education. In connection with the transformation

of the higher education system, along with changes in the content and forms of education, it becomes important to develop formats and tools for developing students' educational position. The article presents the experience of developing of the educational position as a unit of educational result, of the students at the University as part of their participation in academic mobility. In connection with global changes in higher education systems, along with the academic content, it is important to develop students' educational position. The educational position of the students is expressed in their attitude to the educational process, understanding of motives, goals and expected results, that is, in building the motivation of education at the level of awareness of the need and the problem. The most effective pedagogical tool for the development of these positions is academic mobility. The purpose of this study is to substantiate the effectiveness of academic mobility as a pedagogical tool for the development of students' educational positions. The results of this study can be used in the development of universities' strategy for training graduates, including those with meta-competencies that meet the global requirements of the labor market, which include a broad outlook, a high intellectual level, readiness to new knowledge, flexibility of thinking and motivation, readiness for change and international communication.

Key words: higher education, quality of education, quality of educational results academic mobility, students, educational position.

Введение. В последние три года в системе российского высшего образования проводятся массовые исследования трансформации образования и его качества [6, 10, 13]. Эти исследования, инициированные Министерством науки и высшего образования Российской Федерации в 2020 году, стали актуальными в период пандемии, когда проявился ряд важнейших проблем и задач связанных с переходом системы на дистанционный, а затем смешанный форматы обучения и встал вопрос о качестве образования в новых формах его организации. На сегодняшний день исследования трансформации образования проводятся для решения проблем управления качеством высшего образования в контексте новых задач системы: принятия решений о выборе нового дизайна системы и проработки контуров развития в текущей геополитической и социально-экономической ситуации [9].

Изложение основного материала статьи. Одним из значимых, с одной стороны, результатов данных исследований, а с другой – предметом дальнейшего детального исследования является проявление такого фактора как дефицита навыков самоорганизации, влияющего на качество формирования образовательных результатов студентов, особенно первокурсников. Навыки самоорганизации наряду с другими входят в категорию self-компетенций и трактуются как установка на ответственное действие, организация собственной деятельности, связанная с образовательными целями и задачами, а также знание и владение средствами продуктивного управления временем [11]. Формирование self-компетенций рассматривается авторами из концепта индивидуализации образования, который позволяет человеку через развитие этих компетенций найти опору в самом себе для построения разных аспектов собственной жизни в условиях неопределенности и отвечать на вызовы новых реальностей [11].

Наряду с дефицитом навыков самоорганизации по результатам исследований каждый пятый студент считает, что в ходе обучения университет должен дать возможность сформировать такие навыки как: коммуникабельность, критическое мышление, умение работать в команде, быстро осваивать новые области и иметь представление целостной картины мира [13].

Таким образом, опираясь на результаты приведенных выше исследований, авторы считают, что сегодня молодежь, с одной стороны, демонстрирует компетентностные дефициты, важные для формирования образовательных результатов как для успешного обучения в вузе, так и для дальнейшей реализации в профессиональной и других сферах жизни. А с другой стороны мы фиксируем некоторый актуальный образовательный заказ молодых людей к университету.

При этом следует отметить, что анализ научной литературы показал, что университеты создают условия для формирования перечисленных выше образовательных результатов студентов посредством совершенствования образовательных программ, насыщения образовательной среды разными формами активности, расширения спектра продуктивных образовательных инструментов, технологий, и, в целом, меняя образовательные подходы в сторону студентоориентированного образования [10, 13]. Однако, как показывает практика успешность формирования любых образовательных результатов зависит прежде всего от вовлеченности и субъектности студентов в собственную образовательную деятельность – от проявления образовательной позиции обучающихся.

В свою очередь одной из наиболее актуальных и научно неразработанных проблем образовательной деятельности современного университета является проблема внедрения инструментов и технологий, влияющих на развитие образовательных позиций обучающихся.

Под образовательной позицией обучающихся понимается способность и готовность обучающегося к самообразованию и саморазвитию; готовность к переменам в научно-образовательной среде [3, 7]. Предметом исследования является образовательная позиция обучающегося, а объектом – академическая мобильность. Актуальность данной статьи заключается в обобщении опыта и развитии представлений по вопросу развития образовательных позиций обучающихся на основе реализации академической мобильности.

В контексте исследования были рассмотрены требования к образовательным результатам, согласно ФГОС ВО 3++, определенные по отношению к развитию универсальных компетенций. В перечне универсальных компетенций, на достижение которых направлен образовательный процесс, присутствуют характеристики развития образовательных позиций обучающихся разного содержания: от конкретных компетенций, позволяющих управлять своим образовательным процессом, (например, «способен поставить ряд задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из имеющихся ресурсов и ограничений», «способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни») до комплексных межкультурных и междисциплинарных образовательных позиций, таких как «способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовать свою роль в команде», «способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» и «способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах». Таким образом, результатом развития образовательной позиции обучающегося является совокупность компетенций, которые характеризуют отношение обучающегося к процессу познания, отражают его жизненную позицию и систему ценностей.

Сравнительный анализ научной литературы позволяет нам говорить об образовательной позиции как об образовательном результате, состоящем из взаимосвязанных факторов ценностного и поведенческого содержания, которые указывают на набор компетенций, определяющих сознание и профессиональную направленность обучающегося как субъекта деятельности. Ценностное содержание определяется внутренней мотивацией и потребностями к самообразованию, обусловленными социальными, нравственными, экономическими и политическими факторами, благодаря которым возникают те или иные ценности. Поведенческое содержание отвечает за компетенции, необходимые обучающемуся для

его саморазвития: гибкость мышления, умение решать сложные задачи, адаптироваться к новым условиям жизнедеятельности и т.д. [12].

Посредством развития компетенций ценностного и поведенческого содержания формируется и укрепляется мотивационный потенциал личности обучающегося, расширяется кругозор, увеличивается объем основных и дополнительных знаний, формируется у обучающегося целостное представление о картине мира.

В ходе исследования было уточнено, что развитие образовательной позиции обучающегося в университете наиболее эффективно происходит в рамках реализации академической мобильности.

Академическая мобильность всесторонне раскрыта в работах зарубежных (М. Дж. Беннетт, Л. Браун, С. Гарбен, К. Найлмар, Э. Мерфи-Лежен, Ван Рокел Д., Ханс де Вит, и др.) и отечественных (В.И. Богословский, Н.С. Бринёв, Л.В. Зноненко, В. Папациба, Е.В. Тихонова и др.) исследователей.

Так, ученые Ван Рокел Д. и М.Дж. Беннетт исследовали развитие академической мобильности как деятельности, в результате которой возобновляются иная жизнедеятельность человека, увеличивается его производительность, расширяется охват понимания реальности и интенсифицируется эффективность человеческого капитала в экономике знаний [1, 5].

Зарубежные ученые рассматривают термин «академическая мобильность» в контексте диалога культур как механизма образовательно-культурного взаимодействия, в ходе которого участники мобильности представляют собой носителей культуры. В этом контексте важную роль играет обучающийся как медиатор культурного кода, передающий и принимающий иные культурные особенности (в том числе внутри своей страны), социальные позиции и бытовые ситуации посредством взаимодействия с другим языком общения и культурой [2].

Анализ научной литературы позволил заключить, что академическая мобильность помогает формировать в обществе определенную систему ценностей, в которой важное место уделено связи человека с культурой, являющегося творцом новых культурных кодов. Внедрение академической мобильности на уровне университетского образования позволяет подготовить обучающихся к профессиональной мобильности в будущем, в частности развивая при этом навык работы в условиях межкультурной профессиональной среды.

В современных научных работах исследователи понимают академическую мобильность как образовательный инструмент и указывают на то, что она помогает личностному развитию обучающихся, вкладывает в развитие человеческого потенциала, повышает конкурентоспособность выпускников посредством развития компетенций и обмена знаниями, повышает межкультурные навыки и т.д.

Анализ научной литературы позволил подтвердить гипотезу о том, что академическая мобильность обучающихся рассматривается с точки зрения личностного потенциала, необходимого для дальнейшего профессионального развития, интеграции в мировое сообщество, внесения вклада в развитие экономики своей страны [4, 8, 14]. Стоит отметить, что академическая мобильность обучающихся подразумевает умение и готовность к постоянному самообразованию и является комплексной личностной характеристикой, включающей умение справляться с языковыми и межкультурными преградами; быстро отвечать изменяющимся условиям окружающего мира с целью эффективного достижения целей обучения [8, 14]. Согласно мнению исследователя В. Папацибы, академическая мобильность помогает вселить в человеке уверенность в то, что он сможет справиться с изменившейся окружающей обстановкой, анализировать и влиять на изменение жизненных ситуаций в наилучшую сторону, экспериментировать и не бояться ошибаться [4].

На основе анализа научно-педагогической литературы авторами уточнены характеристики образовательной позиции обучающегося – участника академической мобильности, которые показывают специфическую комбинацию ценностных и поведенческих навыков. В качестве базовых характеристик образовательной позиции обучающегося определены: открытость к переменам, новым идеям и способам мышления; самоорганизованность; саморазвитие; осознанное отношение к своему образованию и будущему роду деятельности; формулирование цели.

Представленное нами содержание образовательной позиции обучающихся включает две базовые характеристики: открытость к переменам, новым идеям и способам мышления и осознанное отношение к своему образованию и будущему роду деятельности. Имея образовательную позицию, сформулировав цель, обучающийся готов получать знания и накапливать опыт на всех окружающих его вещах и посредством всех действий, постоянно осуществляя процесс познания и развития. С такой образовательной позицией все окружающие события и явления для обучающегося становятся обучением.

Целью данного исследования было выявление влияния академической мобильности обучающихся на развитие образовательных позиций ее участников. Исследование проводилось в период с 2019 – 2022 гг. в Национальном исследовательском Томском государственном университете (далее – НИ ТГУ). Проведенное исследование включало *анкетирование обучающихся-участников входящей и исходящей академической мобильности*. В анкетировании приняли участие 235 обучающихся. Анкета состояла из 18 вопросов.

Вопросы анкетирования обучающихся включали представление сведений об эффективности поддержки академической мобильности обучающихся, мотивах и целях участия, информации о стране и принимающем вузе, а также сведения о дальнейшей карьере участников. Так, ответы респонденты на вопрос «По вашему мнению, какие основные мотивы для участия в академической мобильности» отметили такие мотивы как культурный обмен, расширение контактов, совершенствование знания иностранного языка и межкультурного общения, развитие «мягких навыков, перспективы развития карьеры и получение уникальных компетенций (от 80% до 95%).

В качестве дополнительных мотивов для участия в академической мобильности участниками были отмечены: изучение мировой экономики; расширить и углубить собственные представления по конкретной области знаний, а также изучить другие мнения по заданной научной проблематике, предоставляющие возможность для дальнейшего сотрудничества и профессионального развития; возможность познакомиться с бытом другой страны, получить опыт жизни в другом городе/стране; пополнение портфолио для дальнейшего продолжения обучения; возможность развить свою самостоятельность.

В следующем блоке вопросов участникам предлагалось оценить эффективность от участия в программе академической мобильности и отметить преимущества для развития своих личностных и профессиональных навыков. Очень высоко большинство респондентов отметили развитие качества личности, профессионала с позиции национальной идентичности на основе уважения других культур (85,40%), развитие независимости и самостоятельности (76,8%) и повышение уровня владения иностранным языком (72,95%). Большая часть респондентов (94,3%) считает, что полученный опыт во время академической мобильности поможет или помог при трудоустройстве на работу. К положительным результатам участия респонденты отнесли устойчивость к новым незнакомым ситуациям, возможность продолжения обучения в любой точке мира, была отмечена особенность обучения по индивидуальной образовательной траектории, способствующей осознанному выбору, что позволило участникам определить область своих научных интересов.

Таким образом, анализ анкетирования опрошенных участников академической мобильности показал, что более половины респондентов отмечают эффективность участия для развития личностных и профессиональных компетенций.

Они считают, академическая мобильность помогла их личностному росту, развитию языковых и межкультурных навыков, а также повысила уровень конкурентоспособности на рынке труда путем приобретения и обмена знаниями и т.д.

Выводы. Подытоживая описание результатов исследования, отметим, что полученные данные позволили сформулировать следующие выводы:

Во-первых, актуальность использования академической мобильности с целью развития образовательной позиции обучающихся обусловлена трансформацией в системах высшего образования, направленной на развитие активных образовательных позиций обучающегося через ответственность за проектирование, осуществление своего индивидуального образовательного пути.

Во-вторых, развитие образовательной позиции обучающихся на основе академической мобильности рассматривается как единица образовательного результата и заключается в стремлении личности к получению новых знаний о мире и социальных взаимодействиях, под влиянием которых меняется представление об ответственности за свое обучение и саморазвитие. Результатом развития образовательной позиции по итогам участия в академической мобильности является готовность к принятию нового понимания, нового смысла и новой системы представлений, которые меняют его реальность.

В-третьих, эффективность развития образовательных позиций участников академической мобильности выражается повышением качества образовательных результатов обучающихся за счет развития личностных характеристик, self-компетенций, на которые далее наслаиваются общепрофессиональные и профессиональные компетенции, а образовательный процесс университета становится более эффективным – формируется более широкий спектр компетенций у студентов.

Таким образом, мы фиксируем, что в контексте трансформации высшего образования академическая мобильность помогает создать необходимые условия для развития образовательных позиций обучающихся посредством организации провокационной среды для развития личности и открытия ее новым перспективам.

Литература:

1. Bennett, M.J. Becoming intercultural competent / M.J. Bennett; In Wurzel, J. (Ed.) // Toward multiculturalism: A reader in multicultural education. – Newton, MA: Intercultural Resource Corporation, 2004. – P. 62-77
2. Brown, L. Academic mobility and cultural change / L. Brown, K. Nilemar // Further and High. Educ. – 2019. – №43 (1). – P. 89-100
3. Knight, J. Knowledge Diplomacy: What Are the Key Characteristics? / J. Knight // International Higher Education. – 2020. – Vol. 100. – P. 38-39
4. Papatsiba, V. Student mobility in Europe: an academic, cultural and mental journey? Some conceptual reflections and empirical findings / V. Papatsiba // International Relations. International Perspectives on Higher Education Research. – 2005. – Vol. 3. – P. 29-65
5. Van, Roekel D. Global Competence Is a 21st Century Imperative / D. Van Roekel // NEA Education Policy and Practice Development. – 2010. – P. 1-4
6. Абрамова, М.О. Российское высшее образование: уроки пандемии и меры по развитию системы: коллективная монография / М.О. Абрамова, М.А. Аков, Н.Ю. Анисимов – Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2020. – 200 с.
7. Баранникова, А.В. Становление активной образовательной позиции в условиях интерактивного обучения / А.В. Баранникова. – М: УЦ «Перспектива». 2018. – 316 с.
8. Бринев, Н.С. Академическая мобильность студентов как фактор развития образования / Н.С. Бринев, Р.А. Чуянов // Пути развития высшего образования в России: материалы науч.-практ. конф. – Омск: ОГПУ, 2001. – С. 31-34
9. Галажинский, Э.В. Как обеспечить качество университетского образования в эпоху перемен / Э.В. Галажинский, Е.А. Суханова // Университетское управление: практика и анализ. – 2023. – Т. 1, № 1. – С. 6-11. DOI 10.15826/umpra.2023.01.001
10. Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию: аналитический доклад / науч. ред. Е.А. Суханова, И.Д. Фрумин. – Томск: Издательство Томского государственного университета, 2021. – 46 с.
11. Климова, Т.А. Индивидуальные образовательные траектории студентов как условие качественного университетского образования / Т.А. Климова, А.Т. Ким, М.А. Отт // Университетское управление: практика и анализ. – 2023. – Т. 1, № 1. – С. 23-33. DOI 10.15826/umpra.2023.01.003
12. Масленникова, О.Г. Педагогические условия интернационализации образовательных программ как меры по повышению эффективности педагогической деятельности в исследовательском университете / О.Г. Масленникова // Вестник Томского государственного университета. – 2021. – № 473. – С. 177-183
13. Университетская национальная инициатива качества образования: анализ ситуации в контексте новых задач развития системы: Аналитический доклад / под ред. Е.А. Сухановой, Е.А. Терентьева. – Томск: Издательство Томского государственного университета, 2023. – 32 с.
14. Чжан, Ю. Принцип осознанной практики в процессе развития этнолингвистической компетенции / Ю. Чжан, Д.Ю. Леонова, Е.В. Тихонова // Современный ученый. – 2023. – № 2. – С. 258-263

Педагогика

УДК 37.013

старший преподаватель Матвеева Ольга Сергеевна

Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказания
России Федерального казенного образовательного учреждения высшего образования (г. Вологда)

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается одна из сложных проблем социально-педагогической адаптации несовершеннолетних правонарушителей. Раскрываются основные предпосылки и причины подростковой преступности. Автором сделана попытка раскрыть и описать личностные, социальные и воспитательные факторы, влияющие на процесс адаптации несовершеннолетних правонарушителей в социуме. Описывается деятельность образовательных и социальных учреждений, занимающихся социально-педагогической адаптацией несовершеннолетних правонарушителей в обществе. Описываются оптимальные условия их адаптации. Автор, опираясь на статистические данные, указывает, что несовершеннолетние являются одной из криминально активной категории населения. Относит несовершеннолетних правонарушителей к неорганизованным подросткам, воспитывающимся в семьях группы социального риска. Рассматривает

различия основных социально-педагогических понятий: группа риска, трудная жизненная ситуация, социально опасное положение и др.

Ключевые слова: социально-педагогическая адаптация, социальная адаптация, несовершеннолетние правонарушители, социально-опасное положение, трудная жизненная ситуация.

Annotation. The article deals with one of the complex problems of social and pedagogical adaptation of juvenile delinquents. The main prerequisites and causes of juvenile delinquency are revealed. The author made an attempt to reveal and describe the personal, social and educational factors that influence the process of adaptation of juvenile delinquents in society. The activity of educational and social institutions involved in the social and pedagogical adaptation of juvenile delinquents in society is described. The optimal conditions for their adaptation are described. The author, relying on statistical data, indicates that minors are one of the criminally active categories of the population. Relates juvenile delinquents to unorganized teenagers brought up in families of a social risk group. Considers the differences in the basic socio-pedagogical concepts: risk group, difficult life situation, socially dangerous situation, etc.

Key words: socio-pedagogical adaptation, social adaptation, juvenile delinquents, socially dangerous situation, difficult life situation.

Введение. В связи с организацией и проведением профилактической работы с несовершеннолетними правонарушителями и несовершеннолетними осужденными субъектами профилактики образовательными, социальными, медицинскими учреждениями, учреждениями уголовно-исполнительной системы, в том числе уголовно-исполнительными инспекциями, их количество по данным ФСИН России снизилось в подобных учреждениях в 6 раз». Это направлено на то, чтобы несовершеннолетние не изолировались от социума и в тоже время не имели прямого контакта с несовершеннолетними, совершившими тяжкие преступления и т.д. Для данной категории осужденных предусмотрено отбывание наказания при постановке на учет в уголовно-исполнительной инспекции. По данным ФСИН России на 01.01.2023 года в России существует 13 воспитательных колоний, 81 федеральное казенное учреждение «Уголовно-исполнительная инспекция» и 1348 их филиалов [4].

Изложение основного материала статьи. Преступность, как одно из достаточно сложных социальных явлений, изучается представителями различных наук, которые исследуют ее отдельные стороны, а также рассматривают влияние преступного поведения личности подростка на дальнейшее ее развитие. Несовершеннолетние являются одной из криминальной категорий населения, ее большую часть составляют учащиеся общеобразовательных школ, техникумов и колледжей, в том числе так называемые неорганизованные подростки относящиеся, к группе социального риска, находящиеся в трудной жизненной ситуации, не освоившие образовательную программу основного общего образования.

Основными предпосылками и причинами широкомасштабной подростковой преступности являются: проблемы, связанные с решением вопросов дальнейшего продолжения обучения, социализации, приобщения к нормам жизни детей, которые в силу объективных или субъективных причин употребляют психоактивные вещества, занимаются бродяжничеством или попрошайничеством, являются безнадзорными, в виду того, что в большей степени воспитываются в неполных семьях, где родители злоупотребляют психоактивными веществами. Несовершеннолетние из данных семей, больше, подвержены вовлечению в группы сверстников, ориентированных на различные виды асоциального поведения, а также совершение преступлений. Следующими причинами подростковой преступности являются силовые способы решения кризисных ситуаций в среде сверстников. Часто их на совершение преступления приводит поиск источников дохода, так как подростки в большей степени из малообеспеченных и обнищавших на современном этапе семей видят именно в этом наиболее оптимальный и быстрый способ решения своего финансового обеспечения.

Одной из основных причин криминализации несовершеннолетних является отсутствие у них положительных образов для копирования. В связи с вышеизложенным у них не выработаны субъективные нормы поведения, они перенимают их чаще у каких-либо криминальных личностей. Изменения в духовной жизни несовершеннолетних связаны с проникновением в их жизнь через средства массовых коммуникаций отрицательных эталонов ежедневного поведения несовместимых с устоявшимися ценностями и ориентирами современного общества, такими как жестокость, применение силы, употребление психоактивных веществ.

Несовершеннолетние с отклоняющимся или деликвентным типом поведения, чаще всего имеют различного рода общесоциальные аномалии и относятся к категории дезадаптивной личности. Данные отклонения у несовершеннолетних правонарушителей проступают в таких действиях, как оскорбление, хулиганство, побои, изнасилование, убийство, унижение и др и направлены всегда против другой личности.

В структуре педагогической деятельности многие авторы, такие как Ананьев О.Г., Щербаков Г.В., Багреева Е.Г. и др. выделяют процесс ресоциализации, как один из необходимых компонентов влияющий на адаптацию и исправление подростка. В юридическом словаре под ресоциализацией понимается – процесс повторного вживания бывшего преступника в систему представлений о ценностях, существующих в обществе [1].

Таким образом, можно сказать, что это своего рода вторичный процесс вхождения личности в иную социальную среду, в которой она осваивает, приобретает, развивает и восстанавливает с помощью педагогов положительные ценности, социально полезные связи, впоследствии успешно влияющие на процесс их ресоциализации и адаптации в социуме.

На процесс адаптации и его результаты существенно влияют различные факторы, которые необходимо учитывать в работе с данной категорией сотрудникам различных, в том числе образовательных, социальных и других учреждений и служб. Работа данных учреждений, занимающихся вопросами ресоциализации подростков должна учитывать достаточно много различных аспектов отражающихся на их социально-педагогической и профилактической поддержке.

Педагогическим оснащением оптимальных правил адаптации несовершеннолетних преступников, находящихся в обстоятельствах обуславливающих их нуждаемость, являются образовательные и социозащитные учреждения.

Период ресоциализации и социоадаптации правонарушителей, находящихся под следствием, либо освободившихся из воспитательных колоний, а также состоящих на учете в уголовно-исполнительных инспекциях достаточно длительный и требующий развития педагогического процесса по адаптации таких подростков к социуму и в целом, социокультурной среде. Подростки в этот период нуждаются в консультациях, беседах, индивидуально-коррекционных занятиях с педагогами, преподавателями, социальными педагогами, педагогами организаторами, специалистами социальной сферы.

В Вологде, к работе с подростками не достигшими совершеннолетия, освободившимися из колонии для несовершеннолетних или специализированных учебно-воспитательных учреждений и находящимися или снятыми с учета в уголовно-исполнительных инспекциях подключаются помимо преподавателей вечерних образовательных учреждений, сотрудники Бюджетного учреждения социального обслуживания Вологодской области «Территориальный центр социальной помощи семье и детям города Вологды» отделений психолого-педагогической помощи и отделения профилактики безнадзорности несовершеннолетних.

Сотрудниками данных отделений разработаны коррекционные проекты «Надежда» и «Вариант» с помощью которых, педагоги совместно с психологами осуществляют с данной категорией несовершеннолетних развивающие занятия направленные по восстановлению их в образовательные учреждения, а также в рамках их успешной адаптации к социуму после освобождения в индивидуальной или групповой формах образовательные и развивающие занятия, направленные на усвоение подростками общественных норм и выработку духовных ценностей, расширение умений эффективного коммуницирования, взаимопонимания и др.

Целью данных программ является адаптация несовершеннолетних правонарушителей к сложившимся ситуациям, а также ресоциализация и реадaptация их при выходе из исправительного учреждения, получение профессионального образования. Период адаптации после выхода из специализированного учреждения – самый трудный для несовершеннолетних, так как у них появляется боязнь быть отвергнутыми окружающими, неустроенными в различные учебные заведения или трудоустроенными.

Основными задачами, которые стоят перед педагогами являются:

- социальная профилактика повторных правонарушений;
- педагогическая коррекция и адаптация;
- реадaptация и реабилитация.

На первом этапе сотрудники предпринимают меры направленные на профилактику повторных правонарушений несовершеннолетними, а также мероприятия направленные на сохранение, поддержание и защиту их законных прав, а также поддержание нормального уровня жизни в семье. На этом этапе педагогические работники помогают несовершеннолетним правонарушителям в успешном достижении поставленных ими целей и помогают им раскрыть их внутренние резервы. Многие несовершеннолетние, не могут самостоятельно справиться с проблемами на свободе, не знают, как провести свободное время, и поэтому стремятся возвратиться в привычную для себя асоциальную компанию, где принято употреблять алкоголь и другие психоактивные вещества, а также у них вновь может появиться возможность совершать преступления или правонарушения.

Особым направлением деятельности специалистов данного центра с несовершеннолетними правонарушителями становится восстановление их социально-правового положения после возвращения из исправительного учреждения или в период нахождения на учете в уголовно-исполнительной инспекции. Чаще всего данные подростки нуждаются в продолжении обучения в школе или профессиональном учреждении (школа, техникум, колледж), а также в трудоустройстве. На этом этапе подростки нуждаются в психологической, педагогической, социальной и иных формах реабилитационной помощи. Вся работа после их освобождения начинается с работы со всей семьей несовершеннолетнего. Сотрудники социозащитного учреждения осуществляют социальный патронаж всех членов семьи несовершеннолетнего состоящего на учете, или освободившихся из исправительных учреждений. Как показывает практика, это, чаще всего так называемые асоциальные семьи (девиантные, делинквентные), семьи, в которых преобладает какой-либо вид насилия, в большей степени это физическое или психологическое насилие, а также неполные семьи (одинокая мать, одинокий отец).

Довольно часто такие семьи не готовы принять обратно подростка с изменившимся социальным статусом, а сотрудники социальных учреждений интегрируют их повторное вхождение в семейную общность. Многие из родителей испытывают опасения и настороженность по отношению к возвратившемуся подростку. Не хотят, чтобы данный ребенок, как-то отрицательно влиял на их последующих детей. За период отсутствия подростка, данные родители создают новые семьи, в которых рождаются последующие дети, и предыдущий ребенок им оказывается не нужен, он им в тягость.

Анализируя опыт работы образовательных и социальных учреждений, мы видим, что взаимодействие социальных педагогов, педагогов-психологов, педагогов-организаторов и других сотрудников – это процесс целенаправленный, он должен быть сознательно организован и являться, результатом упорядоченных усилий отдельных сотрудников различных учреждений и организаций, а также всего коллектива.

За период 2022 года и 6 месяцев 2023 года в электронной базе БУ СО ВО «Территориальный центр социальной помощи семье и детям г. Вологды» состояла 831 семья, на иждивении которой имелись несовершеннолетние дети. От общего числа семей лишь 556 семей по различным причинам находились на сопровождении, и после совместного обследования сотрудниками образовательных и социозащитных учреждений данные семьи были отнесены к категории семей, имеющих статус социально опасного положения.

В Федеральном законе № 120-ФЗ от 26.06.2009 года «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» указывается, что «семья в социально опасном положении – семья, имеющая детей, находящихся в социально опасном положении, а также семья, где родители или иные законные представители несовершеннолетних не исполняют своих обязанностей по их воспитанию, обучению и (или) содержанию и (или) отрицательно влияют на их поведение либо жестоко обращаются с ними» [3]. Субъектами системы профилактики являются образовательные учреждения, учреждения социальной защиты, медицинские учреждения, правоохранительные органы, учреждения уголовно-исполнительной системы, комиссии по делам несовершеннолетних и др. В соответствии с данным законом сотрудниками учреждения проведено – 5047 консультаций с несовершеннолетними правонарушителями и членами их семей на различные темы. Индивидуальными занятиями было охвачено – 123 несовершеннолетних, проведено – 1208 занятий. Групповыми занятиями по различным программам, в том числе «Вариант» и «Надежда» охвачено – 262 несовершеннолетних, с ними проведено – 449 занятий. Анализ результатов групповых занятий показал результативность реализуемых программ. Практически все были устроены в образовательные учреждения для продолжения образования, посещали данные группы в вечернее время. Все семьи данных детей были поставлены на социальный патронаж и сопровождалась сотрудниками на протяжении длительного периода, получали различные услуги в Центре (материальная помощь, помощь продуктами и новыми вещами, консультации психолога, педагога и юриста и др.).

Кроме осуществления коррекционных программ групповой работы Центр организывает работу с подростками, имеющими условный срок наказания в рамках Клуба «Республика ШКИД». Основная цель клуба направлена на организацию индивидуальной и групповой формы работы с несовершеннолетними правонарушителями и трудными подростками в рамках социально-психолого-педагогической их адаптации и реабилитации, а также предупреждение совершения ими правонарушений и самовольных уходов, формирование социально одобряемого поведения. С помощью занятий в данном клубе сотрудники Центра формируют у несовершеннолетних навыки законопослушного поведения, воспитания эстетической культуры, чувства долга и ответственности, формируют у подростков осознанное ведение здорового образа жизни. Клуб является одной из форм профилактики асоциального и аддиктивного поведения, а также успешной адаптации несовершеннолетних правонарушителей в обществе. В целом деятельность клуба носит социально-практический характер и направлена на формирование опыта творческого, познавательного, развивающего и развлекательного семейного досуга посредством реализации мероприятий программы данного клуба. Несовершеннолетние получают необходимые знания в области педагогики, психологии, конфликтологии, медицины, социологии и т.д. С ними организуются и проводятся сотрудниками Центра социальной помощи семье и детям г. Вологды досуговые,

профилактические, просветительские и воспитательные мероприятия. Сотрудниками данного учреждения разработаны групповые тренинговые занятия по темам: «Агрессия под контролем», «Преодоление жизненных трудностей», «Я и моя семья», «Ценности моей жизни» и другие. Занятия по данным программам в большей степени направлены на профилактику деструктивного поведения в подростковой среде.

За 6 месяцев 2023 года с несовершеннолетними проведено 11 занятий, которыми было охвачено 99 подростков, вернувшихся из ВК и находящихся на учете в УИИ в возрасте с 14 до 17 лет. Занятия проводились не только на базе Центра, но и в других учреждениях: МОУ СОШ «Семеновская основная школа», МОУ СОШ № 12»; Следственный изолятор № 2 УФСИН России по Вологодской области, Уголовно-исполнительная инспекция г. Вологды, МБУ «Молодежный центр «Гор.Ком35»» и другие. С 2020 года в гражданских социальных учреждениях с данной категорией несовершеннолетних реализуется проект «Зеленая комната», целью которого является установление и развитие межведомственного сопровождения и реабилитации несовершеннолетних подвергающихся физическому, сексуальному и психологическому насилию со стороны взрослых. Для участия в данных следственных мероприятиях приглашаются сотрудники прокуратуры и психологи Центра. Данные мероприятия направлены на профилактику правонарушений в отношении несовершеннолетних, а также профилактику последствий совершенных в отношении несовершеннолетних преступлений, в том числе тяжкого характера и подстрекательство несовершеннолетних правонарушителей на совершение преступления.

За 2022 год и 6 месяцев 2023 года в рамках проекта данной работой было охвачено свыше 127 несовершеннолетних, являющихся пострадавшими от жестокого обращения членов семьи и преступных посягательств от криминального окружения, или же ставших свидетелями жестокого обращения с другими детьми, получив при этом психологическую травму. Кроме того, сотрудники Центра занимаются организацией оздоровительного отдыха для несовершеннолетних правонарушителей из семей «группы риска» в рамках успешной их адаптации в общество, а также организуют трудовые бригады ради них в каникулярный период и свободное от учебы время. В процессе социальной профилактики в трудовых бригадах было задействовано 465 несовершеннолетних, которые помимо труда, еще полноценно и отдыхают. Для них была организована: во-первых, социокультурная программа, включающая в себя посещение различных музеев, кинотеатров, цирка и других мест на благотворительной основе; во-вторых, коррекционные занятия, направленные на адаптацию правонарушителей в среде сверстников и социуме в целом.

Выводы. В связи с вышеизложенным, на современном этапе в России особенно остро обращается внимание на развитие сети социозащитных, образовательных, исправительных и других учреждений и организаций по работе с несовершеннолетними правонарушителями, занимающимися в плотную вопросами профилактической работы с несовершеннолетними правонарушителями, отбывающими или отбывшими наказания в виде лишения свободы, а также состоящими на учете в уголовно-исполнительных инспекциях. Расширяется функционал данных организаций, нацеленный на педагогическую адаптацию правонарушителей к социуму после освобождения и в период нахождения на учете в УИИ, оказание им различных видов помощи (психологической, педагогической, социальной), как им, так и их родителям в вопросах приема несовершеннолетнего обратно в семью, обучения родителей тому, как сделать процесс адаптации более безболезненным, а главное поддержать ребенка в этот момент, быть педагогически компетентными в решении многих вопросов и т.д.

Литература:

1. Ананьев, О.Г. Ресоциализация и социальная адаптация в уголовно – исполнительной системе: Учеб. пособие / под общ. ред. В.Ю. Трофимова / О.Г. Ананьев. – Рязань: Академия ФСИН России, 2013. – 176 с.
2. Распоряжение Правительства РФ от 29 апреля 2021 г. № 1138-р «Об утверждении Концепции развития уголовно-исполнительной системы РФ на период до 2030 г». – Текст: электронный. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400639567/> (дата обращения: 04.07.2023)
3. Федеральный закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (с изменениями и дополнениями). – Текст: электронный. – URL: <https://base.garant.ru/12116087/> (дата обращения: 04.07.2023)
4. Фсин России: официальный сайт. – Москва. – URL: <https://fsin.gov.ru/statistics/> (дата обращения: 04.07.2023)
5. Юсупова, Х. Г. Ресоциализация подростков в условиях социального приюта как социально-педагогическая проблема / Х.Г. Юсупова // Вестник МГОУ: серия: Психологические науки. – 2009. – № 4. – С. 115.

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, доцент Милькевич Оксана Анатольевна

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

КИНОПЕДАГОГИКА В ПРЕДМЕТНОМ ПОЛЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация. Актуальность развития кинопедагогики определяется заказом со стороны государства на развитие кинопедагогики и медиаобразования как инструмента воспитания особой культуры подрастающего поколения на фоне органичной включенности визуализации во все сферы жизни человека. Статья нацелена на характеристику кинопедагогики и ее места в предметном поле педагогической науки и образовательной практике. Теоретическая значимость заключается в уточнении положения кинопедагогики в предметном поле педагогической науки. Практическая значимость состоит в характеристике перспектив применения средств кинопедагогики в решении задач обучения и воспитания.

Ключевые слова: кинопедагогика как раздел педагогики, средства кинопедагогики, перспективы развития кинопедагогики.

Annotation. The relevance of the development of film pedagogy is determined by the order from the state for the development of film pedagogy and media education as a tool for educating a special culture of the younger generation against the background of the organic involvement of visualization in all spheres of human life. The article is aimed at characterizing film pedagogy and its place in the subject field of pedagogical science and educational practice. The theoretical significance lies in clarifying the position of film pedagogy in the subject field of pedagogical science. The practical significance lies in the characterization of the prospects for the use of film pedagogy in solving the problems of education and upbringing.

Key words: film pedagogy as a section of pedagogy, means of film pedagogy, prospects for the development of film pedagogy.

Введение. На современном этапе развития государства и общества перед системой образования ставятся новые задачи, призванные обеспечить успешное преодоление социокультурных, исторических и глобальных вызовов. В связи с этим возрождается интерес к необоснованно забытым направлениям и разработке новых направлений развития педагогической теории и практики.

Актуальность развития кинопедагогике определяется заказом со стороны государства на развитие кинопедагогике и медиа-образования как инструмента воспитания особой культуры подрастающего поколения на фоне органичной включенности визуализации во все сферы жизни человека.

В научных публикациях Е.В. Куценко [3], О.В. Ситниковой [7; 8], М.В. Снегиревой [9], Е.П. Фищенко [10] и др. представлен опыт применения кинопедагогике в решении различных задач воспитания и образования. Однако недостаточно разработаны ее теоретические положения как раздела педагогике и методические основы ее реализации в образовательной практике с учетом специфики и задач воспитания и обучения на различных ступенях образования.

Цель работы – характеристика кинопедагогике и ее места в предметном поле педагогической науки и образовательной практике.

Методы исследования: теоретический анализ, изучение методических материалов, обобщение, прогнозирование.

Теоретическая значимость заключается в уточнении положения кинопедагогике в предметном поле педагогической науки.

Практическая значимость состоит в характеристике перспектив применения средств кинопедагогике в решении задач обучения и воспитания.

Изложение основного материала статьи. Активное развитие кинопедагогике и медиаобразования (обсуждение связанной в этих направлениях проблематики на научно-практических мероприятиях различных уровней, проведение конкурсов «Лучший кинопедагог», «Лучший кинопроект» и других, создание в общеобразовательных учреждениях медиаклассов, создание и продвижение платформы «Ноль плюс», каналов «Кинопедагогика» в мессенджерах и социальных сетях и др.) подтверждает их актуальность и широкие воспитательно-образовательные возможности.

Как отмечалось выше, подобная активность определена психолого-педагогическими характеристиками подрастающего поколения. Так, в исследованиях О.Ю. Кайзер [1], Ф.Г. Мухаметзяновой [4], Т.Л. Саловой [6], подчеркивается особый характер восприятия окружающей действительности представителями поколения «альфа». Он заключается в краткосрочности и фрагментарности восприятия окружающей действительности, утратой ценности житейского опыта и мудрости предшествующих поколений и усилением влияния СМИ. О.Ю. Кайзер [1] отмечает, что данное поколение способно достичь самореализации, оказать позитивное влияние на окружающий мир, однако для этого необходимо признание практикующими специалистами сферы образования обозначенных особенностей.

Анализ научных публикаций позволяет утверждать, что в педагогической науке и образовательной практике постепенно формируется понимание кинопедагогике, однако контексты ее рассмотрения весьма разнообразны. В публикациях Е.П. Фищенко [10] кинопедагогика характеризуется как средство воспитания грамотного зрителя; О.В. Ситникова [7; 8] характеризуют ее возможности в формировании мировоззрения и повышения уровня культуры человека; З.У. Колокольникова, Д.Д. Мосинцев [2] отмечают возможности формирования коммуникативных умений средствами кинопедагогике; Д.Ф. Ильясов, К.С. Буров, А.А. Севрюкова, Е.А. Селиванова [5] рассматривают кинопедагогике как метод воспитания и образования.

Сложившиеся к текущему моменту контексты рассмотрения кинопедагогике свидетельствуют о недостаточно сложившемся понятийном и сущностном представлении о данном направлении развития педагогической науки. Задачи кинопедагогике и медиаобразования, диапазон которых охватывает решение отдельных задач воспитания и обучения, повышения результативности воспитательной работы в целом, решение задачи воспитания грамотного зрителя и др., подчеркивают прикладной характер рассматриваемого направления и необходимость более глубокого изучения кинопедагогике и медиаобразования с позиции методики применения на различных ступенях образования. С позиции теории педагогической науки важно систематизировать, углубить знания о кинопедагогике, ее объекте и предмете, подходах и принципах.

Обобщая накопленные представления, следует подчеркнуть, что кинопедагогика отражает органичное единство таких сущностей и ценностей, как образование и культура. Это позволяет рассматривать роль педагога как проводника в мире культуры. Однако возникают вопросы о необходимости и целесообразности включения кинопедагогике в основную программу профессиональной подготовки педагогических кадров, разработки соответствующей программы профессиональной переподготовки и/или повышения квалификации.

Кроме того, следует учесть, что кино наряду с театральной, музейной, изобразительной и иными видами художественно-творческой деятельности выступает средством передачи высших смыслов и ценностей, межпоколенных связей и опыта в рамках воспитания и образования. В таком контексте кинопедагогика представляет собой сочетание явных и скрытых образов, передача которых осуществляется посредством воздействия на все органы чувств человека, пробуждая сиюминутные и отсроченные мысли, идеи, эмоции, переживания. Доступность формируемых средствами кинопедагогике образов позволяет сблизить представителей разных поколений, создавая основу для конструктивного взаимодействия и взаимообогащения и стимулируя самовоспитание и самообразование.

Осмысление возможностей кинопедагогике позволяет определить перспективы ее развития:

с позиции развития теоретических положений:

– определение сущности кинопедагогике, ее места в педагогической науке, развитие исследований по определению ее категориального аппарата;

– расширение научно-исследовательского поиска в определении теоретико-методологических подходов и принципов кинопедагогике;

– изучение психолого-педагогических оснований применения средств кинопедагогике в решении задач обучения и воспитания различных групп населения;

– исследование средств кинопедагогике, их особенностей и возможностей в решении конкретных задач образования;

с позиции развития кинопедагогике как практики:

– разработка методики/технологии применения средств кинопедагогике в различных видах деятельности – учебной, внеурочной, воспитательной, исследовательской и др.;

– обобщение и систематизация опыта применения отдельных средств кинопедагогике в решении тех или иных задач обучения и воспитания;

– определение условий эффективного применения средств кинопедагогике в обучении и воспитании;

– разработка и апробация критериев отбора киноматериала для образовательно-воспитательных целей.

В контексте определения перспектив развития кинопедагогике важным является осознание зависимости от развития киноиндустрии, снимаемых фильмов разных жанров. Однако в рамках статьи приоритет отдается рассмотрению

кинопедагогике как отрасли педагогической науки, имеющей ярко выраженную практическую направленность. Именно поэтому кинопедагогике, на наш взгляд, уместно рассматривать как отрасль методике, не отрицая возможности ее развития с позиции теоретико-методологического обоснования, глубинного изучения специфики ее предмета и средств. Сохранение понимания фундаментальности положений педагогической науки на фоне динамичного развития ее прикладных аспектов обеспечивает особое ее положение в системе наук о человеке и, одновременно, в развитии образования как социального института и системы, а также как условия устойчивости общества и государства.

Кинопедагогика как направление развития педагогической теории и практики помогает решать задачи сохранения фундаментальности и гуманистической направленности педагогики. С позиции развития образования как социального института кинопедагогика содействует сохранению и трансляции традиционных ценностей и смыслов, включая ценности человека, образования, профессии педагога, отношений в системе «педагог – ученик» и др. Широкие воспитательно-образовательные возможности кинопедагогике позволяют последовательно и органично сохранять культурное наследие, приобщать разные категории детского и взрослого населения к социально-культурным практикам. С позиции развития образовательной системы важным является повышение результативности процессов обучения и воспитания, обеспечения преемственности в формируемых ориентирах и ценностях у обучающихся различных ступеней и уровней образования, а также различных видов образовательных учреждений. Кроме того, применение средств кинопедагогике делает доступным содержание образования для различных возрастных категорий обучающихся. Ценностно-смысловое содержание мультипликационных, документальных, художественных фильмов, социального кино поддерживает идею формирования единого ценностного пространства в стране, обеспечивая социальную устойчивость и единство народов, проживающих на территории страны.

Решение комплекса задач кинопедагогике содействует не только развитию образования и общества, но и задач личностного развития. Так, кинопедагогика способна решать задачи любого из видов воспитания (патриотического, нравственного, эстетического, трудового и др.), формируя образы – примеры для подражания, поддерживая мотивацию, культуру эмоций. Отдельной задачей является воспитание культуры зрителя у подрастающего поколения, значимой с позиции массово формируемых средствами массовой информации разнонаправленных образов. Попытки формирования механизмов государственного регулирования деятельности СМИ более результативны в ситуации сформированности у человека культуры зрителя, готового и способного критически осмыслить представляемую информацию, образы и смыслы. Подобный зритель выступает не только субъектом формирования собственного ценностно-смыслового пространства, но и субъектом влияния на других.

Выводы. Социально-культурная и психолого-педагогическая обусловленность развития кинопедагогике задает направленность на активное осмысление, изучение и распространение накопленного опыта применения различных средств кинопедагогике на предыдущих этапах развития педагогической практики. Массовые просмотры кинофильмов идейно-смыслового содержания, обсуждение просмотренного, распространение практики просмотра киносюжетов в рамках образовательного процесса и другие практики иллюстрируют широкие воспитательно-образовательные возможности кинопедагогике. Противоречие между востребованностью и актуальностью кинопедагогике и недостаточной теоретико-методологической обоснованностью положений данного направления развития педагогической теории и практики требует своего разрешения.

Кинопедагогика представляет собой практико-ориентированное направление развития педагогической теории и практики, значимое с позиции воспитания и обучения подрастающего поколения. Обозначенные контексты рассмотрения кинопедагогике, перспектив ее развития являются основанием дальнейшего исследования практикующими специалистами и исследователями.

Накопленный опыт применения средств кинопедагогике в образовательном процессе, в воспитательной и внеурочной деятельности является предметом осмысления и дальнейшего распространения наиболее эффективных практик кинопедагогике.

Литература:

1. Кайзер, О.Ю. Дети поколения альфа как новый вызов классической / современной педагогике / О.Ю. Кайзер // Вопросы устойчивого развития общества. – 2021. – № 6. – С. 850-857
2. Колокольникова, З.У. Формирование коммуникативных умений у студентов педвуза средствами кинопедагогике / З.У. Колокольникова, Д.Д. Мосинцев // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. – 2021. – № 12(21). – С. 122-127
3. Куценко, Е.В. Метапредметная сущность кинопедагогике: почему кинообразование необходимо современной школе / Е.В. Куценко // Актуальные ресурсы кинопедагогике: воспитание и образование: Материалы Всероссийского круглого стола (с международным участием), Екатеринбург, 01 марта 2022 года / Под научной редакцией Н.А. Симбирцевой, А.К. Бернатоните. – Екатеринбург: [б.и.], 2022. – С. 5-12
4. Мухаметзянова, Ф.Г. Размышления о новых поколениях обучающихся и особенности поколения альфа в глобальном образовании / Ф.Г. Мухаметзянова, К.И. Степанова // Глобальная экономика и образование. – 2021. – Т. 1, № 2. – С. 42-50
5. Исследование компетентности учителей в области применения метода кинопедагогике / Д.Ф. Ильясов, К.С. Буров, А.А. Севрюкова, Е.А. Селиванова // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: материалы XXIV Международной научно-практической конференции, Челябинск, 20 апреля 2023 года. – Челябинск: Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2023. – С. 40-48
6. Салова, Т.Л. Поколение альфа в структуре цифровой цивилизации / Т.Л. Салова, А.А. Козина // Дневник науки. – 2021. – № 10(58).
7. Ситникова, О.В. Кинопедагогика как средство художественного метода в педагогическом образовании / О.В. Ситникова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2020. – № 4. – С. 125-142. – DOI 10.35231/18186653_2020_4_125.
8. Ситникова, О.В. Кинопедагогика как средство эмоционального сопровождения личности / О.В. Ситникова // Инновации в образовании. – 2021. – № 1. – С. 92-101
9. Снегирева, М.В. Потенциал кинопедагогике: поиск оптимального соотношения / М.В. Снегирева // Актуальные ресурсы кинопедагогике: воспитание и образование: Материалы Всероссийского круглого стола (с международным участием), Екатеринбург, 01 марта 2022 года / Под научной редакцией Н.А. Симбирцевой, А.К. Бернатоните. – Екатеринбург: [б.и.], 2022. – С. 58-66
10. Фищенко, Е.П. Кинопедагогика и вечные ценности: воспитание искусством / Е.П. Фищенко // Педагогический поиск. – 2019. – № 1. – С. 30-34

УДК 378.2

кандидат философских наук,

доцент Миронова Ольга Владимовна

Университет управления «ТИСБИ» (г. Казань);

кандидат педагогических наук,

доцент Галеева Миляуша Загитовна

Университет управления «ТИСБИ» (г. Казань);

доцент Калинкина Татьяна Евгеньевна

Университет управления «ТИСБИ» (г. Казань)

РОЛЬ ЭМОЦИЙ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ДЕЛОВОМ ОБЩЕНИИ: СТАНДАРТИЗАЦИЯ ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ ПЕРЕДАЧИ ЗНАНИЙ

Аннотация. Мы рассматриваем стандартизацию языка на многонациональном предприятии в контексте международной передачи знаний, рассматриваемой как акт коммуникации. Мы обнаружили, что как носители, так и неродные носители иностранного языка испытывают тревогу при межкультурном общении. Это вызывает эмоции, которые обусловлены культурой и влияют на коммуникативное поведение. Мы рассмотрим ситуации, в которых происходит межкультурное деловое общение, и продемонстрируем промежуточную роль, которую эмоции играют при стандартизации языка.

Ключевые слова: коммуникация, эмоции, иностранный язык, культура, социокультурная среда, исследование, опрос, эмоциональная реакция.

Annotation. We consider the standardization of language in a multinational enterprise in the context of international knowledge transfer, considered as an act of communication. We found that both native speakers and non-native speakers of a foreign language experience anxiety when communicating cross-culturally. This causes emotions that are conditioned by culture and affect communicative behavior. We will look at situations in which cross-cultural business communication takes place and demonstrate the intermediate role that emotions play in the standardization of language.

Key words. communication, emotions, foreign language, culture, socio-cultural environment, research, survey, emotional reaction.

Введение. Участники межкультурной и многонациональной коммуникации сталкиваются с трудностями в общении, поскольку они охватывают разные языковые группы. Одним из решений этой проблемы является внедрение общего рабочего языка. Грубо говоря, это можно рассматривать как средство снижения коммуникационных, а в случаях работы на предприятиях, операционных издержек, включая конкретный случай международной передачи технологии. Однако такой подход создает проблемы, как на практике, так и в теории, поскольку он игнорирует человеческую реакцию на принудительную стандартизацию языка, включая эмоции участников. В данной статье рассматриваются эмоции в межкультурном деловом общении, возникающие в результате стандартизации языка. Мы активно используем международную передачу знаний, чтобы выявить эмоциональное воздействие на отдельных людей. Основываясь на теории оценки, мы предполагаем, что люди генерируют эмоции в соответствии с культурной предрасположенностью в ответ на личные проблемы, возникающие в ходе межкультурного общения. Центральная идея теории оценки заключается в том, что эмоция возникает, когда люди оценивают особенности события в связи с личными проблемами. Основной оценочный паттерн, составляющий эмоцию, универсален, но оценочное значение, придаваемое событию, варьируется в зависимости от культуры. Теория оценки позволяет нам оценить влияние языковой стандартизации на эмоциональные реакции, которые затем влияют на результат процесса общения.

Изложение основного материала статьи. Мы предполагаем, что эмоциональное воздействие процесса межкультурной коммуникации может быть положительным или отрицательным. Указывая на важность контекста, окружающего индивида, и его или ее культурной предрасположенности, мы предлагаем потенциальный путь к разрешению конфликта в литературе. Литература свидетельствует о положительных результатах стандартизации языка, включая снижение затрат на кодификацию и передачу знаний, создание общей доминирующей логики для сотрудников, способствующей достижению коллективных целей и воспитание чувства принадлежности к “единой глобальной семье”. Отрицательными результатами являются исключение из обмена знаниями и налаживания отношений менее свободно владеющих языком сотрудников, повышение статуса и “языковой контроль” более свободно владеющих персоналом, неправильное толкование смысла сообщения, восприятие внутри группы и внегрупповой статус, основанный на знании языка, что приводит к “теневым структурам”. Эти противоречивые данные в полученной литературе свидетельствуют о том, что проблема не была должным образом исследована.

В ходе развития менеджмента появлялись различные методы и способы, применявшиеся в управлении персоналом. По всему миру, где сначала изучались, а потом и применялись различные методики в управлении, со временем сформировались свои системы управления персоналом. Различия в методах управления персоналом в компаниях разных стран объясняются, прежде всего, историческими и культурными особенностями, которые в ходе их становления и развития оказали свое влияние практически на все сферы жизнедеятельности того или иного государства [8, С. 363].

В отличие от предыдущей литературы, мы фокусируемся как на носителях, так и не носителях английского языка, а также на их эмоциях, возникающих в процессе межкультурного общения. С точки зрения носителя языка, эмоции возникают, когда человек, не являющийся носителем языка, не может эффективно общаться на родном языке носителя языка. С точки зрения человека, не являющегося носителем языка, эмоции возникают из-за разочарования в недостаточном владении языком компании. Природа генерируемых эмоций различна с обеих сторон и зависит от выбора языка и была бы иной, если бы был выбран другой язык.

Основной тезис этой статьи заключается в том, что успешная межкультурная коммуникация не может быть достигнута без учета эмоционального воздействия ключевых факторов, окружающих это общение. Контекст, окружающий межличностное общение, включает в себя язык передачи. Стандартизация языка (например, английского) в фирме или другом учреждении вызывает эмоциональную реакцию. Эти эмоциональные реакции можно проанализировать как играющие промежуточную роль (под которой мы подразумеваем, что это также может иметь отрицательный эффект, например, вмешательство) между процессом стандартизации языка и его результатами – достижением организационных целей, снижением затрат и построением сообществ. Эти эмоциональные реакции частично обусловлены культурой (через культурную предрасположенность и как реакция на специфическое поведение в другой культуре). Как взаимосвязь между

культурным фоном и изменением языка, так и взаимосвязь между изменением языка и эмоциональной реакцией являются игнорируемыми факторами в процессе межкультурной коммуникации.

Основываясь на качественных данных интервью, наблюдениях за участниками на рабочих местах и различных документах компаний, мы обнаружили, что как носители, так и иностранные сотрудники, говорящие на иностранном языке, испытывают чувство беспокойства при использовании неродного языка в качестве языка общения. Когда они пытаются справиться с языковой асимметрией, ощущаемая тревога перерастает в культурную предрасположенность к определенным эмоциям в зависимости от их культурного происхождения, а также эмоциональной реакции на конкретное поведение в другой культуре. Эмоции, вызванные языком, изменяют индивидуальную практику межкультурного общения.

Данная статья продвигает теоретическую концептуализацию и понимание межкультурной коммуникации путем изучения эмоциональных процессов реакции индивидов на стандартизацию языка при передаче знаний на многонациональном предприятии. Мы определяем эмоцию как “психическое состояние готовности к действию, которое возникает в результате когнитивной оценки событий или мыслей; имеет феноменологический оттенок; сопровождается физиологическими процессами; и часто выражается физически”. Передача знаний определяется как процесс, посредством которого на одну единицу влияет опыт другой. Конкурентное преимущество проистекает прежде всего из его способности передавать знания между географически распределенными подразделениями. Учитывая, что значительная часть знаний в тесно связана с их социокультурной средой, передача знаний требует использования языка для общения и генерирования их значения в различных “контекстах знаний”. В ответ на это все большее число компаний и предприятий по всему миру используют иностранный язык в качестве общего корпоративного языка независимо от местонахождения их штаб-квартиры. Однако в передаче знаний часто участвуют члены организации с разным уровнем владения общим языком, причем наиболее заметный разрыв наблюдается между носителями и не носителями.

Исследования показывают, что несоответствие навыков корпоративного языка может привести к нарушению совместного конструирования смысла, порождая ряд эмоциональных проблем, которые влияют как на функциональный, так и на реляционный аспект межкультурного сотрудничества. Более того, установлено, что языковая стандартизация, связанная с “социальной идентичностью”, “доверием” и “соперничеством за власть”, усугубляет разрыв между носителями языка и неродными носителями, действуя как “осветительный стержень” для сильных эмоций, которые еще больше усугубляют ситуацию. С этой точки зрения, языковые асимметрии, возникающие в результате передачи знаний, дают возможность изучить эмоциональные реакции на стандартизацию языка в интерактивном, межкультурном контексте и эмоциональные последствия для коммуникативной практики для эффективности. Таким образом, в дополнение к нашему общему исследовательскому вопросу (Какова роль эмоций в межкультурной коммуникации?) мы задаем следующие конкретные исследовательские вопросы: 1) Каковы индивидуальные эмоциональные реакции на английский как корпоративный лингва франка в процессе передачи знаний? 2) Как культура влияет на эти индивидуальные реакции? Мы отвечаем на эти исследовательские вопросы, объединяя два направления теоретической литературы: теорию оценки эмоций и культурную предрасположенность к эмоциональному опыту.

Говоря о межкультурной коммуникации, мы не можем не затронуть понятие рефлексии. Рефлексия как проявление сложнейшего и увлекательнейшего процесса человеческой деятельности отвечает на многие вопросы, возникающие в процессе прочтения, анализа и интерпретации работ ученых умов. Благодаря рефлексии человек способен делать анализ собственной деятельности и поступкам; более того, обретается способность видеть причинно-следственную связь и результаты его деятельности. Погружаясь в научные тексты путем прочтения, мы поглощаем и аккумулируем идеи, представления, убеждения автора, тем самым рефлексировав его внутренний мир, цели, интересы в профессиональной сфере и задачи как специалиста [9, С. 138].

Коммуникация – это целенаправленное событие, включающее обмен сообщениями между двумя или более людьми и создание смысла. Подразумевается, что коммуникация остается неполной до тех пор, пока получатель не выслушает, не поймет сообщение и не отреагирует на него способом, относительно аналогичным тому, который был задуман отправителем. Следуя интерпретационному подходу, исследователи коммуникации утверждают, что акцент в коммуникационном процессе ставится на значении передаваемых символов, а точнее на внутреннее содержание, смысловое ядро языковых знаков в устной или письменной форме передачи от отправителя к реципиенту. В этом случае нас больше интересует не форма передаваемого сообщения, а конечный результат. Достигли ли участники коммуникации поставленных на начальном этапе задач. Произшел ли грамотный и достоверный обмен информацией. Будут ли выполнены корпоративные задачи в результате межкультурной коммуникации внутри компании или предприятия.

Как определено в нашем введении, эмоция – это психическое состояние готовности к действию, которое возникает в результате когнитивной оценки событий или мыслей; имеет феноменологический оттенок; сопровождается физиологическими процессами; и часто выражается физически. Это определение подчеркивает синдромоподобное свойство эмоций, включающее синхронизированные многокомпонентные изменения в ответ на соответствующее событие.

Выводы. Подводя итог, мы можем сказать, что языковая стандартизация либо облегчает, либо препятствует эффективному межкультурному деловому общению, которое на сегодняшний день является неотъемлемой частью современного общества. Человечество, наблюдая за беспрецедентным процессом развития информационных и коммуникационных технологий, поражающим своим размахом и темпом на протяжении последних десятилетий двадцатого века, осознает, что данный процесс будет набирать свои обороты и в двадцать первом веке [1, С. 38]. Мы обеспечиваем правила, в рамках которых происходит межкультурное деловое общение, когда язык стандартизирован. Мы утверждаем, что эмоции генерируются не только со стороны лиц, не являющихся носителями иностранного языка, но и со стороны носителей иностранного языка. Изучение поведенческих и культурных норм и правил участников многокультурной коммуникации существенно сократило бы негативные моменты в непонимании и интерпретации общения (жесты, эмоции, интонации и т.д.), что привело бы к более качественному общению участников коммуникационного процесса и к более теплой и дружеской обстановке внутри коллектива. В результате все это положительно скажется на производительности предприятия или компании.

Литература:

1. Бусыгина, О.В. Анализ современных средств в коммуникации / О.В. Бусыгина // Приоритетные направления развития психолого-педагогической деятельности в современных условиях. Материалы научно-практической конференции / под общ. ред. А.Н. Грязнова. – Казань: Университет управления ТИСБИ, 2018. – С. 38-41
2. Ковалев, А.И. Сравнение эффективности применения технологий виртуальной реальности с традиционными образовательными средствами / А.И. Ковалев, Ю.А. Роголева, С.Ю. Егоров // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2019. – № 4. – С. 44-58
3. Галимуллина, Н.М. Применение дистанционных технологий в развитии языковой подготовки как вида метапрофессиональных компетенций / Н.М. Галимуллина, Г.И. Зайнуллина // ЦИТИСЭ. – 2022. – № 2 (32). – С. 528-539

4. Грицаева, Е.В. Технология использования популярных социальных сетей для самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка / Е.В. Грицаева // В сборнике: Материалы, оборудование и ресурсосберегающие технологии. Материалы Международной научно-технической конференции / под. общ. ред. М.Е. Лустенков [и др.]. – 2019. – 461 с.
5. Ивин, А.А. Основание логики оценок [Текст] / А.А. Ивин. – М.: Изд-во МГУ, 1970. – 230 с.
6. Курбонов, А.М. Роль дистанционного обучения иностранным языкам / А.М. Курбонов // Молодой ученый. – 2015. – № 8 (88). – С. 969-971
7. Мельничук, О.А. Стратегии художественного дискурса [Текст] / О.А. Мельничук, Т.А. Мельничук // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2013. – № 1 (34). – С. 125-135
8. Миронова, О.В. Системы управления персоналом в России и Германии [Текст] / О.В. Миронова, Ф.Ф. Чушова, Т.Е. Калинин // Сборник трудов молодых ученых УВО "Университет управления "ТИСБИ". Сборник статей. Под научной редакцией А.А. Свириной. – Казань, 2021. – С. 363-366
9. Миронова, О.В. Научные проблемы текстовой коммуникации / О.В. Миронова, Т.Е. Калинин // Вестник ТИСБИ. – 2021. – № 1. – С. 137-142
10. Пименова, М.В. Языковая картина мира: учебное пособие / М.В. Пименова. – 5-е изд., доп. – М.: ФЛИНТА, 2019. – 106 с.
11. Рождественский, Ю.В. Введение в общую филологию / Ю.В.Рождественский. – Москва: Спутник+, 1979. – 213 с.

Педагогика

УДК 811.124:37.017

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры
романской филологии Мушнина Людмила Николаевна
Российский государственный педагогический
университет имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

РОЛЬ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ (ЮРИСПРУДЕНЦИЯ)

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с расширением общекультурных и общепрофессиональных компетенций студентов юридических специальностей на занятиях по латинскому языку. Обзорно рассмотрена лингвистическая составляющая курса "Латинский язык" для студентов-юристов. Особое значение в культурологической составляющей преподавания латинского языка уделяется междисциплинарному подходу. Подчеркивается, что на занятиях используются факты из истории и мифологии Древней Греции и Древнего Рима. В связи с эллинистическим периодом подчеркивается значение восприятия Древним Римом греческой культуры. Рассматриваются вопросы преемственности и традиций в риторическом образовании Древнего Рима. Освещаются проблемы становления и образования римского юриста. На примере личности Цицерона исследуются вопросы, связанные с особенностями риторического и юридического образования в Древнем Риме. Приводятся этимологические и культурологические экскурсы в историю некоторых юридических терминов. Кратко излагается содержание нескольких новых исследований римской терминологии, уточняющих и расширяющих их значение.

Ключевые слова: юриспруденция, латинский язык, общекультурные компетенции, межпредметные связи, этимология, риторика, культура, юридическое образование в Древнем Риме.

Annotation. The article deals with issues related to the expansion of general cultural and general professional competencies of law students in the Latin language classes. The importance of an interdisciplinary approach with the use of information on the history and mythology of Ancient Greece and Ancient Rome is emphasized. On the example of the personality of Cicero, the issues related to the peculiarities of rhetorical and legal education in Ancient Rome are investigated. Etymological and cultural excursions into the history of some legal terms are given, clarifying and expanding their meanings.

Key words: jurisprudence, Latin language, general cultural competences, interdisciplinary connections, etymology, rhetoric, culture, legal education in Ancient Rome.

Введение. Современное высшее образование в своих программах уделяет значительное место формированию разнообразных компетенций у студентов: универсальных, общепрофессиональных, обязательных профессиональных, общекультурных, профессиональных и других компетенции. В результате освоения учебных дисциплин студенты должны не только знать представленные им в аудиториях материал, но и уметь им пользоваться, овладеть содержанием предмета, чтобы иметь возможность применять полученные знания в своей профессиональной деятельности.

На формирование общекультурных компетенций в преподавании дисциплин гуманитарного цикла (филологические и юридические специальности) большое влияние оказывает латинский язык. Следует заметить, что в РГПУ имени А.И. Герцена преподаётся и древнегреческий язык в качестве факультативного курса на факультете иностранных языков, что также углубляет знания студентов и расширяет их лингвистический и историко-культурный кругозор. В данной статье будет рассмотрен диапазон межпредметных связей, позволяющих углубить общекультурные компетенции студентов специальности "юриспруденция" посредством использования знаний по смежным предметам (история, философия, культура).

На гуманитарных факультетах вузов Российской Федерации ещё в начале 2000-х годов был введён обязательный курс "Древние языки и культуры", содержание которого принято наполнять вариативно в зависимости от профессиональной направленности вуза или конкретного факультета (филологический, исторический, философский, и т.д.). Как справедливо заметила Н.Л. Кацман, этот курс, реализующийся на факультетах и институтах иностранных языков вузов, практически включает в себя аспекты языка и элементы культурологии, поэтому его более точное название должно быть "Латинский язык и античная культура" [3 С. 130]. В этом 36 часовом курсе предусмотрено 9 лекционных занятий и 9 практических. Лекционная часть этого курса, как правило, заполняется теоретическим курсом латинского языка, но Н.Л. Кацман предлагает часть из них посвятить культурологическому содержанию, справедливо приводя тематику таких лекций: история Греции и Рима в кратком изложении, основные литературные памятники Древней Греции и Рима, и т.д. [3, С. 130-132].

Поскольку очевидно, что для филологов этот культурологический аспект уже разработан, обратимся к решению проблемы межпредметного взаимодействия в преподавании латинского языка для юридических специальностей по

направлению 40.05.01 – “правовое обеспечение национальной безопасности” и 40.03.01 – “юриспруденция”. Студенты, обучающиеся по этим направлениям, изучают латинский язык в объёме практического курса 36 часов. В результате обучения предусмотрены компетенции: универсальная – УК-4, общепрофессиональная – ОПК-5, и общекультурная – ОК-5.

Лингвистическая составляющая курса “латинский язык” на юридическом факультете, как правило, сводится к изучению латинской грамматики и элементов синтаксиса, владение которыми позволяет студентам-юристам более осмысленно подойти к изучению римского права и его источников. Знание латинского языка при этом обеспечивает не механическое, а интеллектуальное освоение терминологического потенциала римского права, состоящего исключительно из юридических римских формул и выражений, которые необходимы юристу в его профессиональной деятельности. Кроме того, чёткая структура латинской грамматики развивает у студентов логику мышления, доказательную обусловленность суждений, системный подход к умозаключениям и выводам. Методико-педагогический аспект преподавания латинского языка на юридическом факультете рассмотрен в работе Т.А. Шепелевой [12], методика преподавания латинского языка на факультете международного права – в совместной работе Н.В. Маршалок и И.Л. Ульяновой [5] а также в учебнике этих же авторов [4]; очень полезен студентам словарь латинских терминов, составленный этими же авторами [6]. На занятиях по латинскому языку студенты будущие юристы узнают также и о латинском происхождении многих слов в русском и изучаемом иностранном языке.

Изложение основного материала статьи. Представленные во введении факты способствуют формированию у студентов их профессиональных и общекультурных компетенций. Однако ещё более расширяют картину мира будущих юристов и углубляют знания о римском праве сведения из других областей знания (культуры, истории, литературы, риторики, религии, итд). В кратком практическом курсе латинского языка, как известно, лекционных часов для ознакомления с общекультурными темами не предусмотрено, поэтому преподавателю приходится включать такого рода темы непосредственно в лингвистическую часть практических занятий.

Отбор культурологического материала при дефиците времени на практических занятиях приобретает поэтому особое значение. Исходя из нашего опыта работы, существенными для расширения кругозора юриста представляются следующие темы:

- Некоторые общие сведения из истории Древней Греции и Древнего Рима.
- Этимологические экскурсы в природу некоторых юридических терминов.
- Проблемы риторического образования в Древнем Риме и вопросы, связанные с личностью Цицерона (образование, политическая деятельность, работа в качестве адвоката и т.д.).
- Культурологические сведения об источниках некоторых юридических терминов, объясняющие их истинное происхождение.
- Элементы мифологии.

Следует отметить, что перечисленная тематика была включена авторами известного классического учебника латинского языка для юристов И.С. Розенталем и В.С. Соколовым в качестве поурочного комментария по языку и культуре под названием “Слова и примечания”, сопровождающего юридические тексты [10]. Это свидетельствует о том, что даже при более обширном количестве часов (72 часа во время первых изданий данного учебника) считалось необходимым снабдить студента знаниями по различным аспектам культуры, истории древнего права, религии и т.д., помогающими более глубоко освоению курсов латинского языка и римского права. Тем более очевидным это представляется для современных студентов юридических специальностей.

Отметим, что некоторые сведения по истории Древней Греции и Древнего Рима студенты-юристы смогут получить позднее на лекциях по истории государства и права, а также на занятиях по римскому праву. Тем не менее, имеет смысл хотя бы вкратце изложить основные этапы древнегреческой и особенно римской истории. Среди значимых историко-культурных событий архаического этапа истории Древней Греции следует напомнить о Троянской войне, поэмах Гомера и о догомеровской крито-микенской культуре. Следует обратить внимание и на деятельность первого афинского законодателя Солон (VII-VI в. до н.э.), одного из 7 мудрецов, законы которого были известны римлянам. Можно упомянуть и о подъёме патриотизма греков в тяжёлый период их истории: в греко-персидских войнах и о победах греков в этот период (выигранная битва при Марафоне, сражение при Фермопилах и подвиге 300 спартанцев, морская победа при о. Саламин и т.д.). Эллинистический период и расширение влияния греческой культуры после походов Александра Македонского также важен для понимания восприятия римской юридической системой всей полноты риторического образования, подробно разработанного в Греции.

Особенно важно напомнить студентам о главных событиях истории Рима. Необходимо упомянуть дату основания Рима (754 г. до н.э.), а также изложить легенду об основании Рима. Несмотря на общеизвестность этого предания, студенты часто не знают, например, кем была мать Ромула и Рема, или даже считают их матерью капитолийскую волчицу. Как известно по легенде, их матерью являлась весталка Рея Сильвия, а отцом – римский бог Марс. Здесь уместно уделить внимание тому, кто такие весталки, рассказать о жреческой коллегии весталок и особому месту весталок в праве римских женщин. Весталки, в отличие от обычных свободнорождённых римских женщин, подчинялись только юрисдикции верховного понтифика и не были связаны отцовской властью (*patria potestas*), то есть могли получать жалование за свою службу от верховного понтифика и распоряжаться им по своему усмотрению [1, С. 325].

Далее следует дать отдельный лингвокультурный комментарий в отношении понятия “римский народ” (*populus romanus*). Общеизвестно, что он состоял первоначально из коренного населения – “патрициев” (от *pater, patris, m* – отец, предок). Следует упомянуть о борьбе патрициев и плебеев в Риме эпохи Республики. В отношении этимологии существительного *plebs, plebis, f* (плебс) нет единого мнения филологов, но самое распространённая точка зрения возводит это существительное к глаголу *pleo, 2* – наполнять [15, С. 320]. Это согласуется с мнениями историков, полагающих, что плебс “произошёл от коренного населения..., от переселенцев” [11, С. 94], которые ещё в древний период царей “пополнили” население Древнего Рима. Важно подчеркнуть значение победы плебеев в их борьбе с патрициями, в результате которой плебеи стали полноправными членами римского сената и стали официально занимать государственные должности. В этой связи необходимо объяснить студентам значение термина *patres conscripti*, который появился после признания плебеев в качестве законных членов сената, и который принято переводить как “отцы-сенаторы”. Первоначально этот термин был представлен как *patres et conscripti*, что буквально переводится как “отцы и приписанные”, где под “*patres*” подразумевались патриции, а под причастием “*conscripti*” – приписанные – плебеи. Убрав сочинительный союз “*et*”, римляне тем самым и в грамматике закрепили законность положения плебеев в сенате.

Следует также обратить внимание на этимологию слова “*proletarius*”, важного для понимания сущности этого класса римских граждан, которые в огромном количестве появились в римском государстве после победы Рима в Пунических войнах. В его основе – существительное *proles, is, f* – “потомок, род, потомство” [15, С. 369]. В результате студентам становится очевидным лексическое значение слова пролетарий – в Древнем Риме это свободный человек, имеющий только потомство, но не обладающий никакой собственностью.

Также студентам будет полезно узнать о происхождении названия другого класса лично свободных людей, но не имеющих политических прав и находящихся в особенной зависимости от патрициев – клиентов. Существует множество мнений в отношении этимологии этого слова, но наиболее приемлемое – от основы *cli-* в глаголе *inclinare* – “наклоняться” – причастие настоящего времени активного залога, то есть “склоняющийся к кому-то, опирающийся на кого-то” [11, С. 97]: патриции обеспечивали своим клиентам их недостающие права (судебное, имущественное и т. д.), являясь при них патронами, то есть покровителями. Клиенты, со своей стороны, могли при возможности поддерживать своих патронов материально, свидетельствовали в судах в их пользу, и т.д.

В задачу расширения знаний студентов о римском судебном красноречии входит хотя бы беглое объяснение ситуации в Риме относительно риторического образования, которое во многом опиралось на греческие традиции. Завоевав Грецию, “варварский Рим” открыл перед собой широкие перспективы для использования великих культурных достижений Эллады. Как писал в I веке до н.э. римский поэт Гораций: “*Graecia capta ferum victorem cepit*” – захваченная Греция взяла в плен дикого поработителя (Horat. Epist. II.1.156) [14, С. 48]. В это время в Риме развивается греческое риторическое образование. Именно его получил великий римский оратор Цицерон, впоследствии ставший блестящим адвокатом-юристом.

Тема формирования общественного деятеля, в частности личности адвоката, существенна как для древних, так и для современных юристов. Личность юриста-адвоката в нашем понимании складывалась именно в Древнем Риме, поэтому понимание, какие общественные институты формировали личность древнеримского юриста, особенно важна для будущих обладателей этой профессии в наше время. По нашему мнению, пример становления личности Цицерона, знаменитого римского оратора, юриста-адвоката и общественного деятеля Рима эпохи Республики, представляет большой интерес для современных юристов. На занятиях необходимо подчеркнуть, что Цицерон, проявивший себя прежде всего в роли адвоката, получил блестящее образование. Поскольку риторическое образование в I веке до н.э. ещё не достигло в Риме такой высоты, как это было в Греции, кроме обычной римской школы, Цицерон закончил в Риме ещё и греческую школу оратора, обучался риторике у греческих учителей, брал уроки сценического мастерства, а в юности познакомился в Риме со знаменитым греческим ритором Молоном, школу которого на о. Родос Цицерон многократно посещал в течение всей жизни. Таким образом, на примере Цицерона очевидно, что адвокат должен не только блестяще знать законы, но и обладать многочисленными сведениями из разнообразных областей знаний. Именно за многогранность личности и за умение блестяще использовать в судебном красноречии знания, полученные у греков, Цицерон удостоился похвалы знаменитого греческого ритора Молона. Следует подчеркнуть и неоднозначность отношения Цицерона к грекам в период его творческой зрелости. Став видным политическим деятелем Рима, Цицерон стремился демонстрировать в его произведениях свой собственный патриотизм, самостоятельность римского государства, его субъектность и независимость от греческой культуры. С другой стороны, изменив своё отношение к наследию греков с восторженного на презрительное, Цицерон проявил себя как юрист-адвокат, которому важен результат его судебного дела и ради выигрыша в суде он может диаметрально противоположно оценивать одно и то же явление, в данном случае греческую риторику, культуру, философию и законодательство [8, С. 23-29].

Значительно расширяют научный кругозор студентов, укрепляют юридические знания и раскрывают историко-культурную перспективу сведения об источниках происхождения латинских юридических терминов. Многие из них известны из словарей юридических терминов, а некоторые, ещё не рассмотренные ранее, появились в исследованиях последнего времени. Например, статья о литературных источниках латинского термина *societas leonina* (львиное товарищество), где приводится сюжет о несправедливом дележе общей добычи несколькими животными в баснях Эзопа, римского поэта Федра и греческого поэта римской эпохи Бабрия [7]. Исследованная метафоричность басен ярко иллюстрирует юридическую несостоятельность термина “львиное товарищество”. В статье также рассматриваются причины вытеснения термина *societas leonina* неологизмами “львиный договор”, “львиные условия”, “львиная доля”. Авторы приходят к выводу, что термин *societas leonina* применяется в современной юридической терминологии в основном не по отношению к участникам ничтожного сообщества, а по отношению к сделкам, совершаемым этими участниками. Становятся понятными значения сочетаний “львиный договор”, “львиные условия договора”, образованных в новых языках по образцу термина римского права.

Другой термин римского права – *divide et impera* (разделяй и властвуй) существовал как девиз внешней политики Рима и использовался позднее римским государством как принцип для управления многими регионами Римской империи. Хотя “*divide et impera*” как термин отсутствует в корпусе латинских текстов классического периода и появился только в Новое время, тем не менее, есть мнение, что первоначально сам принцип “разделяй и властвуй” мог иметь место не только в политике, но и, предположительно, иметь отношение к формированию аналитическо-синтетического способа познания и изучения мира [9, С. 258-259]. Этот принцип использовали римские жрецы авгеры. Во время дивинаций (гаданий о важных событиях в будущем) авгур условно делил небо на 4 части и изучал предзнаменования в каждой из частей. В результате изучения полученных данных авгур делал вывод о благосклонности или враждебности богов по отношению к людям. Такие гадания предпринимались римскими авгурами по поручению сената при принятии особенно важных решений и законов. Цицерон в одном из своих трактатов (Торика Х.40) намекает на связь принципа “разделяй и властвуй” со способом познания и доказательствами, которые удобно сформулировать, вычленив части из целого: *Commode etiam tractatur haec argumentatio, quae ex genere sumitur, cum ex toto partis sequere* – “Доказательство, которое извлекается из вида, бывает удобным и действенным, когда выделяешь его из части целого” [13, С. 134]. Думается, что такого рода экскурс в историю термина *divide et impera* также расширит историко-культурный кругозор студентов.

Для уточнения сведений о мифологических персонажах, с которыми студенты сталкиваются при переводе тренировочных предложений к занятиям и крылатых фраз для справок, как правило, рекомендуется мифологический словарь [2], а также комментарии самого преподавателя.

Выводы. Использование на занятиях по латинскому языку на юридическом факультете сведений из различных областей гуманитарного знания (истории, этимологии, риторики, культурологии, мифологии, и т. д.) углубляет языковые знания студентов, способствует осмысленному восприятию постулатов римского права, расширяет научный кругозор и формирует личность будущего юриста.

Литература:

1. Бартошек, М. Римское право: понятия, термины, определения Пер. с чешск. Ю.В. Преснякова / М. Бартошек. – Москва: Юридическая литература, 1989. – 448 с.
2. Мифологический словарь / М.Н. Ботвинник, Б.М. Коган, М.Б. Рабинович, Б.П. Селецкий. – Москва: Просвещение, 1990. – 175 с.
3. Кацман, Н.Л. Культурологический аспект курса «Древние языки и культуры» в системе современного гуманитарного образования в РФ / Н.Л. Кацман // Индоевропейское языкознание и классическая филология X: материалы чтений, посвящённых памяти проф. И.М. Тронского. – Санкт-Петербург, 2006. – С. 130-139
4. Маршалок, Н.В. Латинский язык в современном международном праве / Н.В. Маршалок, И.Л. Ульянова. – Москва:

Статут, 2015. – 221 с.

5. Маршалок, Н.В. Латинский язык в международном праве (методы ранней профессиональной мотивации студентов-юристов) / Н.В. Маршалок, И.Л. Ульянова // Учёные записки Петрозаводского государственного университета. Филологические науки. – 2015. – № 3. – С. 95-97

6. Маршалок, Н.В. Латинские термины в современном международном праве / Н.В. Маршалок, И.Л. Ульянова. – Москва: Статут, 2015. – 304 с.

7. Маршалок, Н.В. “Societas leonina” – литературная метафора и юридический термин / Н.В. Маршалок, И.Л. Ульянова // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. – 2018. – № 17. – С. 119-129

8. Мушнина, Л.Н. Проблема греческого влияния на формирование Цицерона, как оратора / Л.Н. Мушнина // Актуальные вопросы развития государственности и публичного права: материалы международной научно-практической конференции / Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский институт (филиал) ВГУЮ (РПА Минюста России), 2022. – С. 23-29

9. Мушнина, Л.Н. Об источниках и семантике политического правила “divide et impera” / Л.Н. Мушнина // Иностранные языки: Герценовские чтения 75: материалы сборника научных трудов международной научной конференции. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2022. – С. 256-259

10. Розенталь, И.С. Латинский язык. Учебник для вузов / И.С. Розенталь, В.С. Соколов. – Москва: Норма, 2020. – 320 с.

11. Санчурский, Н.В. Римские древности / Н.В. Санчурский. – Москва: МГУ, 1995. – 206 с.

12. Шепелева, Т.А. Обучение латинскому языку на юридическом факультете / Т.А. Шепелева // Социально-политические науки. – 2012. – № 3. – С. 63-66

13. Reinhardt, T. Cicero's Topica. Edited with Introduction, Translation and Commentary / T. Reinhardt. – Oxford; Oxford University Press, 2006. – 452 p.

14. Rudd, N. Horace: Epistles book II and Epistle to the Pisones (Ars poetica) / N. Rudd. – Cambridge; Cambridge University Press, 1989. – 247 p.

15. Walde, A. Lateinisches Etymologisches Wörterbuch / A. Walde. – Heidelberg; Carl Winter's Universitätsbuchhandlung, 1938. – Bd. I. – 907 s, Bd. II. – 1140 s.

Педагогика

УДК 159.96

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии
и социальных наук **Находкин Василий Васильевич**

ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Амосова (г. Якутск);

студент группы «Клиническая психология» **Кузьмина Кристина Михайловна**

ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Амосова (г. Якутск);

студент группы «Клиническая психология» **Давыдова Варвара Ивановна**

ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Амосова (г. Якутск)

ВЛИЯНИЕ ФРУСТРАЦИИ НА ОБЩЕЕ САМОЧУВСТВИЕ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассмотрено исследование проблемы влияния фрустрации на общее самочувствие студентов Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, где использованы методики, обладающие достаточным уровнем надежности и валидности. По результатам исследования было выявлено, что в определенных уровнях состояния фрустрации наблюдаются свои психосоматические жалобы и ухудшения общего самочувствия. Установлено, что уровни состояния фрустрации в данном исследовании имеют умеренные и низкие значения, это означает, что контингент испытуемых не чувствуют сильного желания в удовлетворении потребностей или уже достигли удовлетворения в той или иной сфере жизнедеятельности. Полученные данные могут быть полезны в учебных, медицинских и психологических сферах и в исследованиях жизнедеятельности современных студентов.

Ключевые слова: фрустрация, социальная фрустрация, общее и физическое самочувствие студентов, соматические жалобы.

Annotation. The article discusses modern research on the problem of the influence of frustration on the general well-being of students. An empirical study was conducted among 4th-year students of the Northeastern Federal University named after M.K. Ammosov, methods with a sufficient level of reliability and validity were used for the study. According to the results of the study, it was revealed that at certain levels of frustration there are psychosomatic complaints and deterioration in general well-being. It was found that the levels of frustration in this study have moderate and low values, which means that the contingent of subjects do not feel a strong desire to satisfy their needs or have already achieved satisfaction in one or another sphere of life. It was revealed that psychosomatic complaints are observed at different levels of frustration. It is concluded that under the influence of frustration, psychosomatic complaints and deterioration in general well-being can be observed. The data obtained can be useful in educational, medical and psychological fields and research in the life of students.

Key words: frustration, social frustration, general and physical well-being of students, somatic complaints.

Введение. Актуальность выбранной темы заключается в том, что состояние фрустрации свойственно многим людям, однако, не все осведомлены о причинах происхождения такого состояния и не могут справиться с ним. Обращение к данной проблеме в отечественной и зарубежной психологии не ново, анализом состояния фрустрации занимались. Данная тема представляет интерес для изучения, так как может влиять на общее самочувствие человека, а в активной жизни студента постоянные стрессы неизбежны.

Обучение в вузе, как важный этап в жизни молодежи, их профессиональная подготовка и саморазвитие личности, интересно и одновременно трудно. Большой объем информации, необходимый для усвоения, эмоциональное напряжение, адаптация к новой жизни, насыщенность общественной жизни всё это накладывает отпечаток на психическое состояние студента. Вступая в новую жизнь, студенты преодолевают препятствия на пути к достижению поставленных задач, так называемую фрустрацию [5, С. 66].

Понятие «фрустрация» определяется, как «психическое состояние, выражающееся в характерных особенностях переживаний и поведения, вызываемых объективно непреодолимыми трудностями, возникающими на пути к достижению цели или решению задачи» [4].

Фрустрированные состояния и эмоции – следствие неудовлетворения значимых потребностей человека, отсутствия возможности достичь важнейших целей человека, отсутствия близкого отношения, потеря близкого человека. Это может быть межличностный, внутренний конфликт или, когда ситуация сильнее человека.

В исследованиях А. Бандура (1973), Ф.Е. Василюка (1984), Н.Д. Левитова (1967), Д. Доллард (1939), С. Розенцвейг (1945), Л. Берковиц (1969), Н.В. Тарабрина (1973), состояние фрустрации описывается как «негативное психическое состояние». Деструктивные проявления фрустрации: «депрессия, агрессия, регрессия, реакция избегания (Н.Д. Левитов)» [6]; «напряжение и беспокойство (А.В. Махнач, Ю.В. Бушов)» [5]; «апатии, чувство безразличия, утрата интереса, тревога, вина (В.М. Астапов)» [3]; «враждебность, ярость (Т.Г. Румянцев)» [5]; «ревность, зависть (А.И. Плотчер)» [5] и др. В числе фрустрационных реакций выделяются: «агрессия, разочарование, зависимость, психосоматические реакции, отступление, самоуспокоение (А. Бандура)» [5].

Фрустрация представляет собой очень широкое понятие, поскольку значительное количество объективных и субъективных факторов приводит к возникновению фрустрирующих состояний. Многообразие и комплексность этого феномена затрудняет его исследование. Тревожные состояния, депрессия, раздражения относятся к фрустрирующим состояниям. Возникает фрустрация в том случае, если личностно-значимый мотив остается незамеченным, неудовлетворенным, и возникающие эмоции: депрессии, тревоги, раздражения, оказывают в эмоциональном плане травмирующее воздействие.

Проявления фрустрации нередки у студентов. Проведенные психологические тестирования показали определенные отличия в их общих самочувствиях.

Целью исследования является изучение и описание проблемы влияния фрустрации на общее самочувствие студентов. Для реализации этой цели были поставлены следующие задачи: 1. Раскрыть сущность понятия фрустрации. 2. Провести исследование влияния фрустрации на общее самочувствие студентов. 3. Проанализировать полученные результаты. 4. Описать и обобщить результатов эмпирического исследования.

Гипотеза исследования состоит в том, что под влиянием фрустрации у студентов могут наблюдаться свои определенные психосоматические жалобы и могут быть ухудшения в общем самочувствии. В качестве испытуемых выступили студенты 4 курса Северо-Восточного федерального университета, в возрасте 21-25 лет в количестве 20 человек, из них 4 юношей и 16 девушек.

Для исследования влияния фрустрации на физическое самочувствие студентов были использованы методики, которые обладают достаточным уровнем надежности и валидности: «оценки уровня социальной фрустрированности Вассермана (модификация Бойко)», «Гиссенский опросник психосоматических жалоб (сокращенный вариант)».

Изложение основного материала статьи. По полученным результатам методики «оценки уровня социальной фрустрированности»: повышенный уровень фрустрированности не выявлено у студентов 4 курса, это означает, что личность удовлетворена социальными достижениями в основных сферах жизнедеятельности или отсутствие потребностей, которые необходимо удовлетворять.

У 2 испытуемых (15% опрошенных) выявлен умеренный уровень фрустрированности, характерный для некоторых индивидов, ощущение некомпетентности и ощущение дистресса, возможно, что у этих испытуемых трудности в материальном положении, в сфере обслуживания, например, в медицинской или образовательной сфере.

У 4 испытуемых (27% опрошенных) выявлен неопределенный уровень фрустрированности, характеризующийся проявлением агрессии, стереотипности поведения и эмоциональности, это может быть объяснено тем, что для этих испытуемых существуют трудности с отдыхом.

У 8 испытуемых (42% опрошенных) выявлен пониженный уровень фрустрированности, характеризующийся безразличием, вялостью, озлобленностью, это связано с проблемой в удовлетворении жилищных условий, сферы услуг и сервиса, возможности выбора работы, своего образа жизни, профессиональными условиями, содержанием работы в целом.

У 6 испытуемых (16% опрошенных) выявлен низкий уровень фрустрации, характеризующийся снижением эффективности деятельности, наличием проблем в отношениях с коллегами на работе, положением в обществе, взаимоотношениями с близкими людьми.

В большей степени испытуемые относятся к группе с оптимальным фрустрированным состоянием, характеризующейся состоянием тревоги, напряжения, возникающим, когда человек на пути достижения значимых целей и удовлетворения своих нужд встречает непреодолимые препятствия.

Полученные результаты «Гиссенского опросника психосоматических жалоб» (сокращенный вариант), приведены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты по методике «Гиссенский опросник психосоматических жалоб»

Показатели психосоматических жалоб		
Высокий уровень	Умеренный уровень	Низкий уровень
Показатель «Истощение»		
2 испытуемых (3.7%)	(14.8%) – у 8 испытуемых	(18.5%) – у 10 испытуемых
Показатель «Желудочные жалобы»		
–	(1.65%) – у 3 испытуемых	17 испытуемых (9.35%)
Показатель «Ревматические факторы»		
1 человек (1.65%)	(13.2%) – у 8 испытуемых	(18.15%) – у 11 испытуемых
Показатель «Сердечные жалобы»		
1 человек (0.95%)	(2,85%) – у 3 испытуемых	(15.2%) – у 16 испытуемых
Показатель «Давление жалоб»		
3 испытуемых	6 испытуемых	11 испытуемых

По полученным результатам «Гиссенского опросника психосоматических жалоб» (сокращенный вариант), можно сказать, следующие: по показателю «истощение»: высокие значения были выявлены у 2 испытуемых, это может означать, что у данных испытуемых общий упадок сил, потеря интереса к жизни, потребность в помощи специалистов. Умеренное значение у 8 испытуемых, характеризующийся общим упадком сил и потерей интереса к деятельности. Низкие значения у 10 испытуемых, у которых истощение отсутствует.

По показателю «желудочные жалобы»: высокие значения – не выявлены у данных испытуемых. Умеренные значения у 3 испытуемых, характеризующиеся проявлением синдрома раздраженного желудка и органов ЖКТ. Низкие значения у 17 испытуемых, где отсутствуют желудочные заболевания.

По показателю «ревматические факторы»: высокие значения наблюдаются только у 1 испытуемого, это означает наличие болевого синдрома и субъективного ощущения спазмов. Умеренные значения у 8 испытуемых, характеризующийся болевыми синдромами. Низкие значения у 11 испытуемых, где отсутствуют данные симптомы.

По показателю «сердечные жалобы»: высокие значения наблюдаются только у 1 испытуемого, это указывает на то, что личность концентрирует свои жалобы с функционированием сердечно-сосудистой системы. Умеренные значения у 3 испытуемых, характеризующийся жалобами в сфере болезней сердца и сосудов. Низкие значения у 16 испытуемых, где отсутствуют жалобы по данному показателю.

По показателю «давление жалоб»: высокие значения у 3 испытуемых, характеризующийся склонностью к ипохондрии и тревожности. Средние значения у 6 испытуемых, проявляющих склонность к тревожности. Низкие значения у 11 испытуемых, где отсутствуют склонности к ипохондрии и тревожности.

Полученные результаты (по двум методикам) приведены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты сопоставления уровня фрустрированности и психосоматических жалоб

Уровень фрустрированности	Значения психосоматических жалоб
Умеренный уровень фрустрированности.	У 2 испытуемых были выявлены – умеренные и средние значения соматических жалоб по «Истощению», «Ревматические жалобы», «Сердечные жалобы», «Давление жалоб» имеют – средние результаты.
Неопределенный уровень фрустрированности.	У 4 испытуемых были выявлены: – умеренная и низкая значения «Истощения»; – умеренная (средняя) «Желудочные жалобы»; – умеренная «Ревматические жалобы»; – умеренная и низкая «Сердечные жалобы»; – средний результат «Давление жалоб».
Пониженный уровень фрустрированности.	У 8 испытуемых были выявлены: – высокая «Истощаемость»; – умеренная и низкая «Желудочные жалобы»; – умеренная «Ревматические жалобы»; – умеренная и низкая «Сердечные жалобы»; – высокий результат «Давление жалоб».
Очень низкий уровень фрустрированности.	У 6 испытуемых были выявлены: – высокая и низкая «Истощаемость»; – умеренная и низкая «Желудочные жалобы»; – умеренная «Ревматические жалобы»; – высокая и умеренная «Сердечные жалобы»; – средний результат «Давление жалоб».

Сопоставив полученные результаты по двум методикам, получили такие значения:

У 2 испытуемых был выявлен умеренный уровень фрустрированности и умеренные, средние значения психосоматических жалоб по «истощению», «ревматические жалобы», «сердечные жалобы», «давление жалоб». Возможно, что у данных студентов эти симптомы не сильно выражены, но при этом наблюдаются склонность к ипохондрии и тревожности.

У 4 испытуемых был выявлен неопределенный уровень фрустрированности и умеренные, низкие значения психосоматических жалоб по «истощению», «желудочные жалобы», «ревматические жалобы», «сердечные жалобы», «давление жалоб». Возможно это означает, что у данных студентов симптомы не сильно выражены, но при этом наблюдаются.

У 8 испытуемых был выявлен пониженный уровень фрустрированности и высокие, умеренные и низкие значения психосоматических жалоб по «истощению», «желудочные жалобы», «ревматические жалобы», «сердечные жалобы», «давление жалоб». Возможно у данных студентов проявляются соматические симптомы и склонность к ипохондрии и тревожности.

У 6 испытуемых был выявлен очень низкий уровень фрустрированности и высокие, низкие значения психосоматических жалоб по «истощению», «желудочные жалобы», «ревматические жалобы», «сердечные жалобы», «давление жалоб». Возможно это означает, что у данных студентов имеются не сильно выраженные соматические симптомы, при этом они у них наблюдаются склонность к тревожности.

Выводы. Подводя итоги, можно сделать следующие выводы, что в активной жизни современных студентов неизбежны постоянные стрессы, нестабильная социально-экономическая ситуация последних десятков лет способствует увеличению числа аффективных расстройств среди молодежи России. Именно во фрустрации проявляются такие неблагоприятные психические состояния, как раздражение, тревога, разочарование, отчаяние, которые проявляются как следствие, обусловленное невозможностью удовлетворения потребностей. При этом эффективность работы и общий уровень самочувствия значительно снижаются.

Таким образом, цели и задачи исследования были реализованы. В данном исследовании удалось подтвердить гипотезу о том, что под влиянием фрустрации у студентов могут наблюдаться определенные психосоматические жалобы и может ухудшаться общее самочувствие. Полученные результаты можно применить в учебных, медицинских и психологических сферах и в исследованиях жизнедеятельности современных студентов.

Литература:

1. Аврамова, Т.И. Исследование фрустраций у студентов / Т.И. Аврамова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №67(1). – С. 274-279
2. Аврамова, Т.И. Характеристики фрустраций у студентов / Т.И. Аврамова // Методология, теория и практика инновационного развития регионального образования. – 2019. – С.441-445
3. Астапов, В.Н. Функциональный подход к изучению состояния фрустрации / В.Н. Астапов // Психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 5. – С. 23-29

4. Головина, С.Ю. Словарь практического психолога [Электронный ресурс] / С.Ю. Головина. – М.: АСТ, Харвест. – 1998.
5. Дубовицкая, Т.Д. Психологические механизмы преодоления фрустрации у студентов на начальном этапе обучения в вузе / Т.Д. Дубовицкая, А.Р. Эрбегеева // Психология обучения. – 2008. – №5. – С. 66-74
6. Левитов, Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний / Н.Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1967. – № 6. – С. 118-129
7. Никулина, С.Ю. Педагогика и медицина в служении человеку [Электронный ресурс] / С.Ю. Никулина, Е.А. Авдеева, Т.Ю. Артюхова, О.Н. Кучер // Материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. – 2017.
8. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д.Я. Райгородский // Самара: Издательский дом «БАХРАХ». – 1998. – С. 672.

Педагогика

УДК 159.99

кандидат психологических наук, доцент **Никитина Людмила Николаевна**
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЕДЕНИЯ ПЕРЕГОВОРОВ СОТРУДНИКАМИ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Аннотация. Осложнение криминогенной обстановки за последние годы в мире в целом и в нашем государстве в частности все в большей мере показывает важность и актуальность исследования проблемы осуществления сотрудниками органов внутренних дел переговорной деятельности с преступным элементом. Ключевым аспектом в этом направлении выступает овладение знаниями, умениями и навыками эффективного ведения переговоров с применением психологических и тактических приемов правомерного влияния на оппонентов. В статье обобщены и раскрыты основные особенности переговорной деятельности сотрудников полиции, потенциальные угрозы и возможные риски в ходе осуществления различных форм переговоров. Обращено внимание на необходимость овладения правоохранителями специальными знаниями для осуществления эффективной переговорной деятельности в особых условиях.

Ключевые слова: переговоры, сотрудники полиции, психологическое влияние, тактические приемы коммуникации, взаимодействие, сотрудничество, переговорщики.

Annotation. The complication of the crime situation in recent years in the world in general and in our country in particular increasingly shows the importance and relevance of studying the problem of the implementation of negotiation activities of employees of internal affairs agencies with the criminal element. The key aspect in this direction is mastering the knowledge, skills and abilities of effective negotiations by using psychological and tactical techniques of legitimate influence on opponents. The article summarizes and reveals the main features of the negotiation activities of police officers, potential threats and possible risks during the implementation of various forms of negotiations. Attention is drawn to the need for law enforcement officers to acquire special knowledge to carry out effective negotiation activities in special conditions.

Keywords: negotiations, police officers, psychological influence, tactical communication techniques, interaction, cooperation, negotiators.

Введение. Актуальность изучения практики ведения переговоров с преступниками обусловлена ее резонансным характером, а также возрастающей ролью самих переговорщиков среди сотрудников органов внутренних дел. Умение договариваться позволяет успешно решать задачи защиты жизни и здоровья граждан. Кроме того, переговоры с преступниками являются средством получения оперативно-розыскной и криминалистически значимой информации. Важность и сложность переговорной деятельности обуславливает предъявление повышенных требований к профессиональным навыкам, морально-деловым и психологическим качествам самих правоохранителей. Проведенные исследования и практика показывают, что далеко не все сотрудники органов внутренних дел обладают необходимой коммуникативной компетентностью, поэтому очень важно уделять внимание профессионально-психологической подготовке сотрудников полиции в данном направлении [1, 5, 7, 8, 9, 12].

Основной целью настоящей статьи является обобщение теоретических и прикладных аспектов ведения переговорной деятельности сотрудниками органов внутренних дел с целью дальнейшей оптимизации правоохранительной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Отечественные и зарубежные ученые активно исследуют особенности переговорного процесса. Касаясь вопросов закономерностей ведения переговоров и стратегий реализации взаимодействия и сотрудничества противоборствующих сторон, следует отметить, что ученые указывают на важность создания так называемой «новой реальности», где происходит трансформация «неизменных ценностей» в «ценности подвижные», так как «...переговоры – это ситуация взаимозависимости, где один участник переговоров оказывает влияние на другого, и наоборот» [2].

Как отмечал исследователь переговорного процесса Ф.Ч. Икле, для начала переговоров у потенциальных участников должны быть единые интересы и одновременно конфликт интересов. На это обстоятельство обращают внимание и исследователи Р. Фишер и У. Юри, которые видели в переговорах стремление к консенсусу, в том числе на основе «метода достижения соглашения» на дружеской основе, без поражения какой-то из сторон [10, С. 15-16].

Эксперт по переговорной деятельности А. Дольник определяет переговоры, как умение оказывать правомерное влияние на оппонента и способность мыслить, как преступник. Ученый считает, что эффективен тот переговорщик, который умеет слушать и задавать «хорошие» вопросы, а также способен к эмпатии [2]. Психологическую основу успешной переговорной деятельности на основе стратегий социального влияния изучал Р. Чалдини [11].

По мнению известного советского дипломата В.А. Зорина, в процессе переговоров постепенно выявляются позиции сторон и намечаются взаимные уступки. Переговоры требуют дипломатической гибкости в поисках приемлемых решений. Достижение такого консенсуса требует терпения и умелого использования различных дипломатических приемов [4, С. 59-60].

С.В. Кудрявцев полагает, что «переговоры в широком смысле целесообразно понимать, как любой разговор о противоречиях в отношениях, обусловленных стремлением хотя бы одной из сторон разрешить эти противоречия [4, С. 61-66].

Политолог Н. Данилофф отмечает: «...демократия предполагает необходимость прислушиваться к мнению другого и улаживать разногласия на основе компромиссов» [4, С. 61-66].

Таким образом, переговоры – это коммуникативное взаимодействие между сторонами для совместного обсуждения и решения спорных проблем путем достижения соглашения. Основная цель переговоров заключается в выработке договоренности по какому-либо вопросу или достижении результата, которым все стороны были бы удовлетворены.

Анализируя литературные источники, приходим к выводу, что основными особенностями переговорной деятельности являются:

- важность достижения реальных результатов в ходе переговоров;
- коммуникатору необходимо всегда быть готовым к различного рода изменениям первоначальных позиций, к корректировке предложений, а также непредвиденным уступкам;
- переговорщик должен уметь устанавливать психологический контакт, создавать позитивный климат, осуществлять эмоциональную поддержку оппонента;
- в переговорном процессе важно четкое распределение сил и средств, определение возможных решений.

Переговорная деятельность в системе органов внутренних дел занимает особое место. Она является составной частью профессиональной деятельности сотрудников различных подразделений. Например, при расследовании преступлений, во время проведения массовых мероприятий, при урегулировании семейно-бытовых конфликтов, при захвате заложников и др. Переговоры – это один из важных способов борьбы с преступностью, осуществляемый с помощью психологического влияния на злоумышленника, а также это оптимальная форма разрешения конфликтных и жизненно опасных ситуаций. Линия переговоров со стороны сотрудников органов внутренних дел ориентируется на установление психологического контакта, достижение конструктивных взаимоотношений, изменения поведения преступных элементов. Переговорная деятельность очень важна, ведь с ее помощью можно разрешить множество задач, начиная с более безопасных (общение с подозреваемым, свидетелем, потерпевшим) и заканчивая самыми сложными (при захвате заложников и общении с террористами).

Структурно переговорная деятельность состоит из информационно-аналитического (целенаправленный поиск, сбор, накопление, преобразование, систематизация информации для выработки эффективных решений) и коммуникативно-прогностического (разделение объектов на отдельные компоненты в целях получения общего представления их назначения, функций, сферы применения с целью формирования новых знаний) компонентов [2].

Эффективное использование возможностей переговоров с преступниками определяется уровнем подготовки самих переговорщиков. Переговоры с криминальными элементами имеют свои специфические особенности, обусловленные нестандартностью, непредвиденностью, спонтанностью, экстремальностью сложившейся обстановки. Соответственно, такая ситуация требует от сотрудника полиции оперативности и решительности, психологической устойчивости и коммуникабельности, ролевого перевоплощения и изобретательности, а также проявления многих других качеств.

Вместе с тем, не смотря на непредсказуемый характер переговорной деятельности, отметим важность планирования действий в случае негативного завершения переговоров, когда компромисс не представляется возможным. Необходимо заранее предусмотреть варианты действий сотрудников различных подразделений (например, штурм здания, внедрение своего лица в группу, установление места, где находятся заложники, привлечение родных и близких захватчика).

В целом переговорная деятельность имеет определенные особенности, характерные черты, которые зависят от конкретной поставленной задачи. В рамках правоохранительной деятельности, можно выделить общие признаки переговорного процесса: необходимость действовать в условиях дефицита времени и информации; нестандартность оперативной обстановки, которая требует творческого подхода со стороны сотрудников; повышенная ответственность за последствия своих слов и поступков; конфликтность общения; психологическое противостояние.

Одна из главных задач, стоящих перед сотрудниками полиции в ходе переговоров, заключается в том, чтобы растянуть и выиграть время для уточнения всех обстоятельств и осуществления всех необходимых оперативных мероприятий.

Переговорная деятельность должна отвечать принципам деятельности подразделений полиции, закрепленным в гл. 2 ФЗ «О полиции». Помимо перечисленных в законе (беспристрастность, законность, сотрудничество и др.), следует выделить также иные принципы, которым должны следовать сотрудники органов внутренних дел в процессе переговоров [3]:

- объективность – вся информация, которая сообщается во время переговоров, должна быть истинной и достоверной;
- доступность – сотрудник полиции должен доносить субъектам преступного мира информацию в доступной для них форме;
- конкретность – информация должна быть четкой, конкретной, лаконичной;
- отсутствие противоречий – информация не должна иметь двусмысленности и противоречивости;
- детерминизм (причинная обусловленность) – переговоры следует проводить только при рассмотрении объективных и субъективных причин возникновения ситуации, требующей переговоров;
- систематичность – процесс изложения информации или применения того или иного аргумента (контраргумента) должны основываться на рациональной последовательности;
- системность – информация должна базироваться на критериях единства и целостности.

Как отмечалось выше, переговоры – это нестандартная, творческая и экстремальная деятельность. Формат проведения переговоров напрямую зависит от сложившейся ситуации. В связи с этим выделяют следующие формы переговоров:

1. В условиях личного контакта. Данный способ является наиболее эффективным с позиции психологического и эмоционального воздействия на преступника, но в то же время он несет опасность в отношении личной безопасности сотрудника, имеет повышенную эмоциональную и речевую нагрузку. Переговоры в условиях личного контакта требуют предварительной подготовки, изучения сложившейся ситуации, личности самого преступника, или группы преступных лиц. В целях обеспечения безопасности условия ведения переговоров должны быть оговорены заблаговременно. При такой форме переговоров особую роль играет привлечение значимых для преступника лиц (родителей, детей, родственников, друзей, авторитетных лиц).

В условиях личного контакта очень важно не делать резких движений со стороны переговорщика, говорить о каждом последующем действии, не поворачиваться спиной к преступнику, внимательно следить за поведением злоумышленника, высказываться необходимо на простом, незамысловатом языке.

Примерный опорный план действий, при ведении переговоров в условиях личного контакта следующий:

- переговорщику необходимо представиться и поинтересоваться как обращаться к собеседнику;
- установить психологический контакт с противоположной стороной как на уровне зрительного контакта, так и вербального взаимодействия;
- выяснить причины возникшей ситуации и возможные требования со стороны оппонента;
- предложить альтернативные решения проблемы;
- в зависимости от ситуации применить методы психологического воздействия;
- объяснить последствия в случае нарушения установленных правил;

- указать на сходство во мнениях, призвать к сотрудничеству;
- дать замедленное согласие.

Преимуществом личного контакта является возможность анализа не только вербального аспекта, но и невербальных скрытых намерений противоборствующей стороны.

2. С помощью технических средств. Особенность данного способа заключается в том, что преступник скрывается и маскирует свою личность. В таком случае важно фиксировать поступающую аудио и видеoinформацию, которая содержит поведенческие и речевые особенности респондента. С целью качественной обработки информации важно привлечение узконаправленных специалистов, например, эксперта-психолога или эксперта-фоноскописта. Наиболее оптимальным способом, способствующим установлению тесного и точного контакта, является телефонная связь. В таком случае важно «разговорить» преступника, иметь как можно больше записей разговоров с ним, когда он находился в различных психологических состояниях, анализировать его действия и имеющиеся видеоматериалы для возможного дальнейшего прогноза действий оппонента.

3. Переговоры голосом при отсутствии визуального контакта, или через преграду. В данном случае важно максимально сократить расстояние к месту происшествия. Переговорщик должен говорить четко, громко, убедительно и небольшими предложениями.

При ведении переговорной деятельности сотрудникам полиции желательно использовать тактические приемы коммуникации, направленные на проявление сочувствия и сопереживания. Необходимо показать, что проблемы преступника, его чувства и мысли понятны, но при этом существует возможность решить его замысел другим, некриминальным способом. При этом, нельзя недооценивать преступника, важно быть готовым к любым его действиям, к хитрости, обману, попытке бегства и др.

Трудности, с которыми сталкиваются сотрудники органов внутренних дел, при переговорном процессе могут быть следующими: угрозы; чрезмерные требования; шантаж; блеф; захват заложников; наличие психического заболевания у преступника; категоричный отказ от переговоров; немотивированное затягивание времени со стороны преступного элемента и др. [6].

Как отмечалось ранее, к ведению переговоров могут привлекаться специалисты из других областей научного познания. Например, психиатры могут оказывать консультативную помощь в ситуациях, когда преступник является душевнобольным или находится в измененном состоянии сознания. В качестве переговорщиков могут выступать также родные и близкие преступника, лица, имеющие авторитет, представители средств массовой информации. Считается, что именно эти категории населения могут оказывать эффективное влияние на преступников с целью переубедить в нецелесообразности преступных действий, или пойти на значимые уступки.

Процесс переговоров будет считаться успешным, если:

- выдвигаемые требования стали менее категоричными;
- количество, характер угроз и иных агрессивных действий уменьшилось;
- контакт со злоумышленниками становится более продолжительным и спокойным;
- в процессе ведения переговоров отсутствует насилие или иное физическое принуждение;
- злоумышленники соглашаются с требованиями или предложениями сотрудников полиции;
- преступники отказываются от своих замыслов.

Выводы. Подводя итог отметим, что в любой профессиональной деятельности человеку необходимо взаимодействовать с другими людьми в целях обмена информацией, идеями, интересами, осуществлять совместные действия для достижения эффективного результата. Общение представителей правопорядка с гражданами зачастую проходит в условиях конфликтного взаимодействия. Поэтому правоохранителям необходимо уметь быстро ориентироваться в нестандартных ситуациях, грамотно подходить к решению нетипичных вопросов, правильно устанавливать психологический контакт с собеседником.

В деятельности сотрудников полиции переговорный процесс занимает особое место. Очень важно уметь оказывать психологическое влияние на злоумышленников и решать вопросы путем достижения соглашения. Переговоры осуществляют абсолютно все подразделения органов внутренних дел в целях решения оперативно-служебных задач. В основном переговоры ведутся наиболее подготовленными или специально обученными сотрудниками, прошедшими необходимую профессионально-психологическую подготовку. Сотрудник должен обладать такими качествами, как оперативность, настойчивость, внимательность, тактичность, целеустремленность, справедливость, ответственность, проявлять терпение и быть готовым к психологическому давлению со стороны оппонента, в кратчайшие сроки принимать правильные решения, демонстрировать смелость и стойкость, а также уметь контролировать свои эмоциональные состояния.

Переговорный процесс является основным способом разрешения любых конфликтов. Участники конфликта имеют возможность максимально контролировать различные аспекты своего взаимодействия, в том числе самостоятельно устанавливать временные рамки и пределы обсуждения, влиять на процесс переговоров и на их результат, определять рамки соглашения. В процессе ведения переговоров проявляется стремление занять прочные позиции, осуществляется завышение требований, затем в результате дискуссий и уступок происходит сближение сторон. Переговорам присущи такие особенности, как проблемный характер общения, противоречивость, непредсказуемость и конкуренция. При этом в переговорном процессе всегда происходит непосредственное взаимодействие сторон. Важная особенность переговоров состоит в том, что их участники взаимозависимы. Поэтому, прилагая определенные усилия, стороны стремятся разрешить возникшие между ними противоречия.

Также стоит отметить, что для успешного завершения переговоров крайне важной является специальная профессиональная подготовка сотрудников полиции к переговорной деятельности. На сегодняшний день, учитывая обострение на геополитической арене мира, этот аспект представляется актуальным и перспективным направлением дальнейших научных поисков.

Литература:

1. Буткевич, С.А. Морально-психологическое обеспечение деятельности органов внутренних дел в особых условиях (общетеоретический анализ) / С.А. Буткевич, А.А. Коноплева // Вестник Краснодарского университета МВД России. – 2016. – № 1 (31). – С. 212-216
2. Вахнина, В.В. Психология переговорной деятельности сотрудников органов внутренних дел в ситуациях, связанных с фактом совершения преступления / В.В. Вахнина // Психология и право. – 2016. – № 4. – С. 16-23.
3. Вахнина, В.В. Психологическое обеспечение стратегий и тактик преодоления кризисов в переговорной деятельности сотрудников органов внутренних дел / В.В. Вахнина // Человек: преступление и наказание. – 2015. – № 3 (90). – С. 207-210
4. Илларионов, В.П. Переговоры с преступниками / В.П. Илларионов. – М.: Юридическая литература, 1993. – 100 с.

5. Лапов, И.Н. Особенности формирования профессиональных компетенций сотрудников органов внутренних дел для выполнения задач в особых условиях / И.Н. Лапов, Е.Г. Светличный, М.М. Хамгоков // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-2. – С. 238-240
6. Миронова, Е.А. Тактические приемы ведения переговоров с преступниками при захвате заложников / Е.А. Миронова // Символ науки: Международный научный журнал. – 2016. – № 6. – С. 87-90
7. Никитина, Л.Н. Психолого-педагогические аспекты переговорной деятельности сотрудников органов внутренних дел / Л.Н. Никитина, М.И. Смирнова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-2. – С. 143-146
8. Светличный, Е.Г. Методологические основы формирования профессиональной культуры будущих юристов в образовательном процессе ВУЗа / Е.Г. Светличный, О.А. Балдецкий, Н.И. Осипченко // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2018. – Выпуск 58 (1). – С. 204-207
9. Светличный, Е.Г. Педагогические условия формирования профессиональной культуры будущих юристов в ВУЗе / Е.Г. Светличный, Н.В. Горбунова // Гуманитарные науки. Научно-практический журнал. – Ялта. – 2018. – № 1 (41). – С. 119-126
10. Шеретов, С.Г. Ведение международных переговоров: Учебное пособие / С.Г. Шеретов. – Алматы: Издательство «Юрист», 2008. – 92 с.
11. Чалдини, Р. Психология влияния / Р. Чалдини. – ООО Издательство «Питер», 2020. – 464 с.
12. Чудина-Шмидт, Н.В. Методы и средства морально-психологической подготовки сотрудников ОВД в обеспечении адекватного поведения при исполнении служебных задач в экстремальных условиях. В сборнике: Государство и право в эпоху глобальных перемен / Н.В. Чудина-Шмидт // Материалы международной научно-практической конференции. Под редакцией Д.Л. Проказина. – Барнаул, 2022. – С. 319-320

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Осадчая Ирина Викторовна
 Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
доктор пед наук, профессор, профессор
кафедры педагогики Базаева Фатима Умаровна
 ФГБОУ ВО Чеченский государственный педагогический университет (г. Грозный);
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой
физической культуры Осипцов Андрей Валерьевич
 Азовский государственный педагогический университет (г. Бердянск)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИВНО-КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье отмечается, что проектный подход повышает культуру общего общения и социального поведения, ориентируя студентов на практическое владение языком. В работе над проектом студенты учатся сотрудничать, проявляя творческие способности и активность. В настоящее время инновационная педагогическая деятельность является одной из важнейших составляющих образовательной деятельности на любом уровне образовательных учреждений. Инновация является основой для построения конкурентоспособности вуза на рынке образовательных услуг.

Ключевые слова: проектно-коммуникативная деятельность, проектный подход, студенты вуза.

Annotation. The article notes that the project approach enhances the culture of general communication and social behavior, focusing students on practical language proficiency. When working on a project, students learn to collaborate by showing creativity and activity. Currently, innovative pedagogical activity is one of the most important components of educational activity at any level of educational institutions. Innovation is the basis for building the competitiveness of the university in the market of educational services.

Key words: project-communicative activity, project approach, university students.

Введение. Образовательный процесс – это совместная деятельность педагога и обучающихся, основанная на определенной идее в соответствии с определенной целью. Целью инновационной деятельности является качественное изменение личности студентов. Таким образом, она отличается от традиционной системы образования и подразумевает: стимулирование самостоятельной и продуктивной учебной деятельности; формирование творческого мышления; формирование умения самостоятельно ориентироваться в изучаемой теме.

Инновационные методики предполагают организацию занятий в виде самостоятельно разработанных учебных материалов. Она в первую очередь направлена на формирование у студентов уверенности в исследовательских способностях, развитие потребности в познавательной деятельности, использовании изучаемого материала. В этом процессе роль квалифицированных педагогов заключается в обучении самостоятельной работе, создании условий для саморазвития. Поэтому повышение качества образовательного процесса в образовательных учреждениях, как и повышение эффективности обучения, напрямую зависит от уровня подготовки и квалификации педагогов. Педагогическая деятельность носит воспитательный, творческий и исследовательский характер, поэтому ее необходимо постоянно совершенствовать, чтобы передавать опыт студентам [5].

Изложение основного материала статьи. Сегодня в образовательных учреждениях возрастает потребность студентов в самостоятельной исследовательской деятельности. Проектный подход придает процессу обучения личностно-ориентированный характер и отвечает современным целям обучения. Данная методика в процессе обучения филологическим дисциплинам актуальна на всех этапах, т.к. позволяет моделировать общение, что в свою очередь способствует непосредственному росту и развитию коммуникативных навыков [4].

В ходе реализации проекта каждый студент имеет возможность проявить творческие способности, креативность, индивидуальность. В процессе обучения филологическим дисциплинам личность является основным требованием для воспитания коммуникативных и социокультурных способностей. Проектная работа устраняет формальный характер изучения филологических дисциплин и способствует реализации практических результатов в освоении.

При работе с проектами у студентов повышается мотивация, интерес и стремление к языковым навыкам, развиваются способности к исследовательской и научной деятельности. Методология проекта может использоваться непрерывно в процессе реализации учебной программы.

Проектная форма работы является одним из наиболее актуальных методов, которая позволяет студентам не только накапливать знания, но и расширять свой кругозор и повышать уровень культурной грамотности. Это способствует решению задачи развития творческих способностей обучающихся, а также способности самостоятельно формировать уже полученные знания и применять их для решения познавательных и практических задач [1].

Для высших учебных заведений гуманитарного профиля особое значение имеет ориентация образовательного процесса на гуманистические ценности, культуру межличностного взаимодействия, процесс развития и самореализации каждого участника. Поэтому специфика процесса модернизации высшего образования является приоритетной для гуманитарного образования, которое рассматривает развитие личности как цель и реализует модель компетентной личности.

Коммуникативная способность является одной из основных характеристик профессиональной способности и профессиональной подготовки специалистов профессионального типа «человек-личность». Формирование коммуникативных способностей студентов гуманитарных специальностей является актуальной педагогической проблемой. Она включает в себя поиск путей внедрения педагогической теории в образовательную практику и интеграции ее в существующую педагогическую деятельность.

Практика показывает, что особенностью процесса формирования коммуникативной способности студентов гуманитарных специальностей является изменение личностной мотивации и деятельностного отношения, поэтому эффективность этого процесса в основном базируется на самостоятельной работе студентов.

Таким образом, процесс формирования коммуникативного потенциала зависит от степени внутренней потребности участников взаимодействия и протекает на разных уровнях: трансляции и ретрансляции информации, межличностного диалога, духовного единства (существования). Для организации необходимых условий эффективного коммуникативного взаимодействия преподавателей и студентов могут быть использованы следующие приемы: положительное отношение к любому коммуникативному поведению студента; удовлетворение информационных потребностей студентов; раскрытие коммуникативного потенциала студентов; поддержка стремления студентов к общению и самосовершенствованию [2].

Эффективность формирования коммуникативного потенциала в высшей школе предполагает готовность и способность преподавателей и студентов устанавливать связи на различных психологических дистанциях (дистанционных или близких), включая реализацию трех уровней адекватности: коммуникативного (обмен информацией), интерактивного (взаимодействие) и перцептивного (коммуникативное взаимовосприятие и взаимопонимание). Поэтому интенсивность процесса формирования коммуникативной способности студентов гуманитарных специальностей тесно связана с необходимостью систематизации средств речи и ее выражения. Типичные коммуникативные ситуации предполагают понимание содержания предмета, реализацию навыков в различных видах речевой деятельности, полноценное использование стилистических и лексико-грамматических средств в речи, оценку речевой ситуации.

В последнее время особое внимание уделяется оптимальному использованию языковых средств в различных ситуациях на основе поставленных коммуникативных целей и задач. Коммуникативный аспект языковых навыков предполагает развитие у человека коммуникативных навыков, то есть умения эффективно взаимодействовать с партнерскими организациями [3].

Таким образом, коммуникативные способности включают в себя системы личностных качеств, в том числе творческое мышление, культуру вербального и невербального взаимодействия, культуру диалога, культуру восприятия коммуникативного поведения партнера, эмоциональную культуру.

Формирование необходимых коммуникативных навыков начинается с общих, постепенно переходя к общепринятым (чтение и аудирование) коммуникативным навыкам, а затем к продуктивным (говорение и письмо).

Помимо общих коммуникативных умений, важную роль в процессе формирования коммуникативных умений играет стиль овладения изучаемого языка. Это связано с работой по разработке основных видов письменных и устных презентаций, которые имеют важное значение в профессиональной речевой деятельности.

Однако понятие коммуникативной способности включает в себя не только приобретение необходимых знаний языка и речи, но и выполнение учебных задач с целью формирования социально активной, профессионально подготовленной личности, ориентированной на современный мир, обладающей высокими творческими и личностными качествами, необходимыми для интеграции ее в различные виды деятельности.

В процессе формирования коммуникативной способности приоритет отдается целям самореализации и приобретенному студентами опыту. Такая система обучения будет направлена на формирование личности каждого обучающегося.

Проективно-коммуникативная деятельность позволяет студентам трансформировать внешние воздействия в продукт личностного роста и формировать собственную систему знаний и опыта. Студенты постоянно находятся в процессе обучения в случае самосознания, самоопределения, самореализации и, самое главное, самостоятельного и свободного выбора. Это основные условия для процесса интернализации информации и приобретения опыта.

Межличностное взаимодействие происходит при внешних условиях, которые складываются определенным образом, что требует дополнительных источников информации. Внешние запросы должны быть получены, чтобы удовлетворить потребность отдельных лиц в получении и передаче информации. Содержание просьбы обычно инициирует совместные действия, действия физического, интеллектуального или духовного характера, совершаемые совместно, которые определяются изначально заданным контекстом. Все это определяет характер формирования отношений, приоритет наличия личного опыта.

Чтобы эффективно общаться и взаимодействовать, необходимо иметь реакционную мотивацию: учиться, распространять знания и пр. Каждый студент может иметь свои собственные идеи и цели по каждой предложенной теме в процессе обучения. Задача педагога – обеспечить условия для выявления, понимания и реализации этих идей и целей. Затем, через созданные условия, в процессе обучения коммуникативный опыт студента трансформируется в коммуникативный опыт, то есть способность. Процесс формирования коммуникативных умений базируется на опыте межличностного общения, который развивается через технико-методическую подготовку умственной деятельности, развитие мыслительных процессов, управление коммуникационными процессами и пр. [6].

Выводы. Проблема формирования проекционных и коммуникативных способностей студентов гуманитарных специальностей может быть решена при учете следующих основных характеристик этого процесса: самооценочность и целенаправленность процесса как способа личностного роста (студенты самостоятельно выстраивают отношение к личностному образовательному пространству, творчеству); ориентир на творческий потенциал, т.е. на комплексную способность студентов осуществлять деятельность и действия; ориентация на продуктивность процесса. Учитывая и опираясь на активность положительной личностной мотивации студентов в процессе формирования проекционно-

коммуникативных умений, определяющих характер внешних и внутренних личностных изменений, можно эффективно развивать и совершенствовать способности студента.

Литература:

1. Актуальные процессы современной социальной и массовой коммуникации: сборник научных трудов / отв. ред. и сост. Л.Г. Антонова (Часть 1), Л.В. Ухова (Части 2 и 3). – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2018. – 311 с.
2. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. – 2019. – № 4. – С. 21.
3. Васильев, В. Проектно-исследовательская технология: развитие мотивации / В. Васильев // Народное образование. – 2018. – №9. – С. 177-180
4. Галицких, Е.О. Поиск нового качества образования в гуманитарном университете [Текст] / Е.О. Галицких // Вестн. ВятГГУ. – Киров, 2002. – № 7. – С. 75-78
5. Джонс, Дж. К. Методы проектирования / Дж. К. Джонс: пер. с англ. – 2-е изд., доп. – М.: Мир, 2016. – 326 с.
6. Колесникова, И.А. Коммуникативная деятельность педагога [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова; под ред. В.А. Сластёнина. – М.: Издат. центр «Академия», 2017. – С. 81-82

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Панцева Елена Юрьевна

Филиал «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань);

кандидат педагогических наук, доцент Кислякова Ольга Петровна

Филиал «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань);

старший преподаватель кафедры математики и естественнонаучных дисциплин Хазова Алёна Александровна

Филиал «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань)

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ МОЛЕКУЛЯРНОЙ ФИЗИКИ В СВЯЗИ С МАТЕМАТИКОЙ

Аннотация. В статье авторы раскрывают накопленный опыт по совершенствованию методики преподавания молекулярной физики и определению перспектив в этом направлении. Под разными углами зрения раскрывается ряд трудностей и противоречий в выборе методики оптимального подхода к проблемам изложения учения о теплоте и молекулярном движении. Упомянуто о трудностях использования развитого математического аппарата термодинамики при введении в курсе физики термодинамической шкалы температур, о трудностях использования весьма сложного аппарата статистической физики. Приводятся причины, обуславливающие трудности в выборе оптимального подхода с методической точки зрения к этим проблемам. Авторы рассматривают несколько групп проблем, связанных с преподаванием молекулярной физики и термодинамики в курсе физики высшей школы: проблемы оптимизации методики преподавания конкретных тем и вопросов, заложенных в действовавшей программе; задачи тщательного анализа учебных и методических материалов с целью устранения приближённых понятий; сложные проблемы определения возможностей сохранения логической стройности и доказательности при переходе от физики-науки к физике – учебной дисциплине высшей школы; выбор оптимальных пропорций в распределении материала и, соответственно, распределение учебного времени по темам и отдельным вопросам данного раздела. В заключении рекомендуются главные направления совершенствования методики преподавания молекулярной физики.

Ключевые слова: обучающиеся, курс физики, математика, преподаватель, методика, молекулярная физика, внимание, проблемы.

Annotation. In the article, the authors reveal the accumulated experience in improving the methods of teaching molecular physics and identifying prospects in this direction. A number of difficulties and contradictions are revealed from different angles of view in choosing the methodology of the optimal approach to the problems of presenting the doctrine of heat and molecular motion. Mention is made of the difficulties of using the developed mathematical apparatus of thermodynamics when introducing the thermodynamic temperature scale in a physics course, and of the difficulties of using a very complex apparatus of statistical physics. The reasons for the difficulties in choosing the optimal approach from a methodological point of view to these problems are given. The authors consider several groups of problems related to the teaching of molecular physics and thermodynamics in the physics course of higher education: problems of optimizing the methodology of teaching specific topics and issues included in the current program; the tasks of a thorough analysis of educational and methodological materials in order to eliminate approximate concepts; complex problems of determining the possibilities of maintaining logical harmony and evidence in the transition from physics-science to physics – an academic discipline of higher education; the choice of optimal proportions in the distribution of material and, accordingly, the distribution of study time on topics and individual issues of this section. In conclusion, the main directions for improving the methods of teaching molecular physics are recommended.

Key words: students, teacher, methodology, condition of the problem, problem solving, analysis, assignments.

Введение. Нет нужды повторять, какую огромную роль играет целостное и активное усвоение обучающимися основ учения о теплоте и молекулярном движении: и в формировании естественнонаучной картины мира, и в дальнейшем изучении дисциплин, в приобщении к технике. Эта, можно сказать, устоявшаяся область физики всесторонне и логически стройно изложена во многих замечательных руководствах. Тем не менее, преподавание в высшем учебном заведении вопросов, относящихся к разделу «Тепловые явления. Молекулярная физика» (как и некоторых других), встречает ряд трудностей и противоречий, порождая периодически возникающие споры. Под разными углами зрения проблемы изложения учения о теплоте и молекулярном движении систематически обсуждаются. В нашем исследовании мы поставили цель рассмотреть с методической точки зрения оптимальные подходы к проблемам изложения учения о теплоте и молекулярном движении.

Изложение основного материала статьи. Трудности в выборе оптимального подхода с методической точки зрения к этим проблемам [1, С. 171-191] обусловлены, прежде всего, необходимостью отражения огромной, развитой, сложной области науки в лаконичном разделе соответствующего курса. Ведь требуется, с одной стороны, соблюдать достаточную полноту изложения материала, научную строгость и широкий выход в практику, а с другой – осуществлять наглядность и

доступность обучения при четком лимите учебного времени, соблюдая связь с математикой и другими дисциплинами. Это означает, в частности, что могут возникнуть трудности использования развитого математического аппарата термодинамики при введении в курсе физики термодинамической шкалы температур. Более того, и в связи с применением газотермометрической (идеально-газовой) шкалы возникают вопросы такого характера, в какой мере существующая методика обеспечивает эффективное восприятие обучающимися и закрепление соответствующего учебного материала? Не следует ли на исходных этапах изложения экспериментальных основ теории, а частности, газовых законов больше пользоваться эмпирическими шкалами?

В еще меньшей мере представляется возможным привлечь весьма сложный аппарат статистической физики [3, С. 18-20]. Поэтому, даже предлагаемый обучающимся вывод соотношения между давлением разреженного газа и кинетической энергией поступательного движения молекул, представляющий собой – «основное уравнение молекулярно-кинетической теории идеального газа» – вряд ли может претендовать на безукоризненность. Приходится, например, мириться с тем, что квадрат среднего значения модуля скорости «незаметно» превращается в среднее значение квадрата скорости.

Однако, несмотря на все эти трудности, научная строгость изложения курса физики в основном должна быть сохранена, т.е. в отобранном для изучения материале не должно быть логических «скачков» или необоснованных заключений. Результаты тщательного анализа, с методической точки зрения показывают, что одна из ответственных задач и состоит в проведении грани между допустимыми приближениями или упрощениями и ошибочностью. Главное, за деревьями стремления к научности (часто кажущейся) не должен потеряться из виду лес – великое, универсальное, неисчерпаемое свойство материи: каждой своей частицей участвовать в незатухающем хаотическом движении, которое стремится разметать эти частицы, лишить порядка и конкурирует с другими, столь же универсальными факторами, несущими упорядочение. В курсе физики предельно выпукло выступает закон сохранения энергии и принципы действия тепловых машин, достойное место занимают свойства вещества в конденсированном состоянии.

Чтобы обратить внимание преподавателей, являющихся методистами-физиками на все эти вопросы, мы рассмотрим несколько групп проблем, связанных с преподаванием данного раздела в курсе физики высшей школы.

1. Проблемы оптимизации методики преподавания конкретных тем и вопросов [4, С. 88-89] в действовавшей программе. Прежде всего, отнесём выбор исходных экспериментальных данных и теоретических посылок при изучении тепловых явлений в газах. С одной стороны, это оценки размеров и массы молекул (заведомо, приближенные!), их числа, скоростей; изменений свойств с изменением температуры (преимущественно теплового расширения, причем, естественно, сначала конденсированных тел и лишь потом газов); собственно экспериментальные данные о поведении разреженных газов. С другой стороны, введение (теоретическое) по той или иной упрощенной схеме основ молекулярно-кинетической теории идеального газа. Весь этот комплекс полученных результатов, должен обеспечить обоснование понятия температуры и абсолютной шкалы температур. Сюда следует включить способы измерения температуры. Обращаем особое внимание на установление связи между температурой и кинетической энергией поступательного движения молекул разреженного газа [2, С. 182]. Вывод уравнения состояния идеального газа позволяет обратить внимание на взаимосвязь между параметрами а разных газовых состояниях. Интерес вызывает нахождение численного значения (снова – приближенно) газовой постоянной и константы Больцмана и т.д. Набор исходных данных и последовательность их привлечения могут существенно различаться, определяя тем самым и логическую последовательность нахождения требуемых результатов. Например, основой служат законы Бойля – Мариотта и Гей-Люссака [5, С. 81-84], (т.е. две зависимости, попарно связывающие три величины). Они позволяют ввести абсолютную температуру и получить уравнение состояния идеального газа (связывающее все три величины), которое в сочетании с основным уравнением молекулярно-кинетической теории идеального газа приводит к соотношению между кинетической энергией молекул и температурой. Затем в сочетании с основным уравнением молекулярно-кинетической теории идеального газа устанавливается связь между кинетической энергией молекул и температурой. Термодинамическая шкала потому и называется абсолютной, что не зависит от свойств термометрического тела.

Так же, можно применить закон Шарля [5, С. 81-84], используя его в сочетании с основным уравнением молекулярно-кинетической теории идеального газа, получить уравнение состояния идеального газа, а также соотношение между кинетической энергией молекул и температурой. Можно вполне согласиться с доводами в пользу привлечения закона Шарля как «первичного», поскольку проще воспринимается экстраполяция на нуль давления, а не объема (хотя, в конечном счете это – дело вкуса). Значительно серьезнее решить вопрос: можно ли здесь обойтись без еще одной экспериментальной зависимости, а именно закона Бойля – Мариотта? Складывается впечатление, что неполноту принятой схемы приходится компенсировать некоторыми, не всегда очевидными на первый взгляд нарушениями в логике рассуждений.

Наряду с обсуждением построения материала в целом представляют интерес и нуждаются в дальнейшем методическом анализе и отдельные частные элементы. Например, возникают такие вопросы: как наиболее наглядно ввести коэффициент

$\frac{1}{6}$

(т.е. $\frac{1}{2} \times \frac{1}{3}$) в качестве доли молекул, движущихся к стенке сосуда? Как объяснить обучающимся принципиальное различие природы упругости газа и конденсированного тела, а также существенную количественную разницу в роли фактора $p\Delta V$ для газа и твердого тела? Правильно ли, что детальное описание изопроцессов в газах не сопровождается кратким комментарием о своеобразии теплоемкости? Если значение максимального КПД теплового двигателя дается (постулируется) со ссылкой на термодинамический цикл, то, как ввести КПД турбины, ракеты? Достигнуто ли четкое, воспринимаемое обучающимися и адекватно закрепляемое представление о существовании внутренней энергии, ее связи с различными взаимодействиями в системе (включая и ее знак, и сравнения: «больше», «меньше»)? Преодолены ли трудности в сопоставлении и согласовании таких понятий, как «идеальный и реальный газ», «ненасыщенный и насыщенный пар»? Не упускается ли очень ценная возможность упомянуть о пересыщенном паре (который, разумеется, тоже может вести себя идеально) как о примере метастабильного состояния? (Полное отсутствие этого понятия в школьной физике, по нашему мнению, существенный пробел, тем более что статика так сокращена в усовершенствованной программе.) Каким образом, должны обучающиеся представлять себе сочетание давлений воздуха и водяного пара в атмосфере? Как они должны воспринимать понятие «моль воздуха»? и т.д. Именно к числу таких вопросов относится и тот, о котором говорилось в начале статьи, – вопрос об оптимальном (в пределах доступного) введении понятия температуры, обосновании способов ее измерения и сопоставления различных температурных шкал.

2. Задачи тщательного анализа учебных и методических материалов с целью устранения приближенных понятий (связанных обычно с процедурой адаптации), которые переходят черту допустимых приближений или же неоправданно обедняют существо излагаемого. Здесь, в частности, должно быть соблюдено безусловное требование «соответствия числа уравнений числу неизвестных» (к примеру, в упомянутом выше случае отбора исходных зависимостей при описании свойств газов). При этом следует иметь в виду, что, в отличие от элементарной алгебры, в курсе физики недопустим только

недостаток данных; напротив, «лишние» из них могут, например, позволить разными путями оценить (и усреднить) значение числа Авогадро или газовой постоянной.

Примером традиционно повторяемой схематизации, которая хотя и не содержит ошибки, но лишает описываемое явление весьма существенных деталей, может служить изображение изотермы Ван-дер-Ваальса [2, С. 233-236] реального газа, когда подразумевается совершенно конкретная система – равновесие воды с водяным паром при обычных температурах. Как правило, в таких случаях на рисунке изображают левую ветвь (жидкость) и правую (пар) имеющими не очень различающиеся наклоны (т.е. сжимаемости), то же можно сказать и о положениях левого и правого концов горизонтального участка (т.е. об отношении молекулярных объемов). При этом экстраполяция левой ветви (вниз) не позволяет выйти в область отрицательных давлений. Такую (лишь слегка асимметричную) изотерму имеют системы только при приближении к критической точке. В данном же примере с водой и паром как сжимаемости, так и удельные объемы различаются на несколько порядков и правая ветвь должна практически оказаться такой же горизонтальной линией, как прямолинейный участок (и они вместе сливаются с осью абсцисс), а левая став вертикальной (она сливается с осью ординат) и при экстраполяции вниз, в метастабильную область, опустится примерно до -103 атм. (Это огромное отрицательное значение есть так называемое внутреннее давление, отвечающее прочности воды на разрыв, действительно наблюдавшейся в опытах М.О. Корнфельда).

Еще одна традиционная неточность: утверждение, что можно осуществить полное несмачивание (на воздухе) с краевым углом 180° . Между тем даже для ртути на гидрофобном стекле (и тем более на обычном) этот угол значительно меньше. Тут имеется принципиальная неточность: неясное утверждение возможности полного отсутствия сцепления (адгезии) между конденсированными фазами, т.е. отсутствия дисперсионных взаимодействий. Список подобных неточностей можно продолжить.

3. Сложные проблемы определения «границ адаптируемости», возможностей (и целесообразности) сохранения логической стройности и доказательности при переходе от физики-науки к физике – учебной дисциплине высшей школы. В связи с этим в рамках обсуждаемого раздела следует назвать, в частности, второе начало термодинамики, понятие необратимости, цикл Карно, КПД идеального цикла [2, С. 254-264] и т.д.

При всей принципиальной методологической важности этих сведений оптимальная методика их изучения требует дальнейшей разработки. То же можно сказать и об изложении элементов статистической физики [3, С. 18-20]. По-прежнему остается открытым вопрос и о рассмотрении природы «скрытой теплоты плавления» кристаллов, и вообще причин возникновения упорядоченности и симметрии.

Но вот ситуация несколько иного рода: описываемые явления сами по себе очевидны и наглядны, тогда как разъяснение их природы наталкивается на существенные затруднения. Речь идет, прежде всего, о тепловом расширении твердых тел (и жидкостей, например ртути в термометре). Для объяснения природы данного явления требуется ввести представление об асимметрии потенциальной ямы на кривой, описывающей взаимодействие атомов. Представление о силе взаимодействия даем как сумму дальнедействующего притяжения и короткодействующего отталкивания. В таком случае вполне можно надеяться, что хорошо продуманное методическое решение позволит обучающимся понять природу столь обыденного и важного явления.

Примерно то же можно сказать о природе поверхностного натяжения. Действительно, при всей «повседневности» этого феномена его строгое физико-химическое описание достаточно сложно. Ведь оно учитывает несоблюдение закона Паскаля и тензорный характер давлений в поверхностном слое. Распространен такой подход: рассматривают понижение плотности в поверхностном слое, что обычно обнаруживает непоследовательности, связанные с переходом от нормального к поверхности направления к касательному направлению. При этом часто опускается важный фактор дальнедействия и не учитывается то, что разрежение поверхностного слоя характерно лишь для однокомпонентных неполярных жидкостей. Можно полагать, что продолжение методического поиска, связанного с рассмотрением этих вопросов, несмотря на сложность задачи, позволит достаточно правильно и просто подойти к объяснению существа явления.

4. Наконец, еще одна группа проблем: выбор оптимальных пропорций в распределении материала и, соответственно, распределение учебного времени по темам и отдельным вопросам данного раздела, которые отвечали бы как логике предмета, так и задачам правильного отражения хода научно-технического прогресса и масштабов хозяйственно-экономической жизни страны [4, С. 88-89]. По нашему мнению, при изучении вопросов молекулярной физики эти проблемы еще не решены. Изучению конденсированного состояния вещества отводится необоснованно малая доля времени, и главным доводом обычно служит отсутствие для этого состояния такого строгого количественного описания, которое есть, например, для газов. На необходимость решительного пересмотра этих устаревших позиций уже обращается внимание. Надо уделить больше внимания изучению твердых тел и материалов в связи с их ролью в научно-техническом прогрессе. Особенно важно подчеркнуть роль дисперсного состояния вещества в разных ситуациях: в конструкционных материалах (особенно современных композиционных материалах, сочетающих благодаря микростерогенности, казалось бы, несовместимые свойства); в процессах переноса и обмена, как в технологических схемах, так и живых организмах (здесь развитые межфазные поверхности, присущие именно дисперсным системам, обуславливают интенсивность протекающих процессов); во всех случаях хранения и использования информации (в ЭВМ, в мозге человека), поскольку дисперсность определяет возможность размещения в ограниченном объеме миллионов и миллиардов ячеек. Соответственно, и учение о поверхностных явлениях должно, на наш взгляд, занять и в школьном курсе более достойное место, отвечающее его современному значению в науке и производстве. Здесь открываются также возможности прочных, взаимно обогащающих связей курсов физики с математикой, химией и биологией.

Выводы. Заклучая, выделим главные направления совершенствования методики преподавания молекулярной физики в связи с математикой:

- соблюдать достаточную полноту изложения материала, научную строгость и широкий выход в практику;
- осуществлять наглядность и доступность обучения при четком лимите учебного времени, соблюдая связь с математикой и другими дисциплинами;
- находить возможность привлечения весьма сложного аппарата статистической физики;
- обеспечивать научную строгость изложения курса физики;
- проводить тщательный анализ учебных и методических материалов с целью устранения приближенных понятий;
- сохранять логическую стройность и доказательность при переходе от физики-науки к физике – учебной дисциплине высшей школы;
- выбирать оптимальные пропорции в распределении материала и, соответственно, в распределении учебного времени по темам и отдельным вопросам изучаемого материала.

Литература:

1. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Каз. унив., 1996. – 567 с.
2. Кикоин, А.К. Молекулярная физика / А.К. Кикоин, И.К. Кикоин. – Москва: Изд-во «Наука», 1976. – 480 с.

3. Кремер, М.Ш. Теория вероятностей и математическая статистика / М.Ш. Кремер. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 573 с.
4. Учебно-воспитательные проблемы и пути их решения / Е. Панцева, О. Кислякова, Л. Снежкина, А. Хазова. // Современные вызовы образования и психология формирования личности. – 2020. – С. 88-89
5. Трофимова, Т.И. Курс физики / Т.И. Трофимова. – Москва: ИЦ Академия, 2020. – 560 с.

Педагогика

УДК 37.02

кандидат педагогических наук Панченко Татьяна Владимировна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск);
студент Шиховцова Арина Борисовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье представлено описание проблемы формирования креативного мышления как компонента функциональной грамотности. Установлено, что характеристики креативного мышления имеют пересекающиеся смысловые поля с отдельными группами проектных умений. В ходе эмпирического исследования выявлена взаимосвязь и динамика показателей креативного мышления и проектных умений обучающихся начальной школы. Обнаружено, что целенаправленное формирование у детей соответствующих проектных умений способно обеспечить положительную динамику уровней их креативного мышления, особенно выраженную в отношении умений поискового планирования и кооперации. Вне специальной организации проектной деятельности на уровне начального общего образования формирование проектных умений у обучающихся практически не происходит. Целесообразным представляется обучение детей младшего школьного возраста выполнению отдельных проектных действий при решении проектных задач.

Ключевые слова: начальная школа, младший школьный возраст, учение, функциональная грамотность, креативное мышление, проектные умения, проектная деятельность.

Annotation. The article describes the problem of the formation of creative thinking as a component of functional literacy. It is established that the characteristics of creative thinking have overlapping semantic fields with separate groups of project skills. In the course of an empirical study, the relationship and dynamics of indicators of creative thinking and project skills of primary school students were revealed. It was found that the purposeful formation of appropriate project skills in children is able to provide positive dynamics of the levels of their creative thinking, especially expressed in relation to the skills of search planning and cooperation. Outside of the special organization of project activities at the level of primary general education, the formation of project skills among students practically does not occur. It seems appropriate to teach primary school children to perform individual project actions when solving project tasks.

Key words: primary school, primary school age, teaching, functional literacy, creative thinking, project skills, project activity.

Введение. Системно-деятельностный подход, нашедший отражение в федеральных государственных образовательных стандартах, содержит ориентиры не только на результаты обучения, но и на практическую ориентацию образовательного процесса [8]. Поэтому проблема формирования функциональной грамотности – способности решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности, включающей овладение ключевыми компетенциями [11], является одной из актуальных проблем образования. Особое значение она обретает в условиях неопределенности, поскольку составляет основу готовности человека к успешному взаимодействию с изменяющимся миром и дальнейшему успешному образованию. Так, по Н.Ф. Виноградовой, Е.Э. Кочуровой, М.И. Кузнецовой и др., выпускник начальной школы должен обладать готовностью успешно взаимодействовать с изменяющимся миром, используя свои способности для его совершенствования, возможностью решать различные (в том числе нестандартные) учебные и жизненные задачи, способностью строить социальные отношения, совокупностью рефлексивных умений [14].

В структуру функциональной грамотности, наряду с математической, читательской, естественнонаучной, финансовой грамотностью и глобальными компетенциями, входят «Совместное решение проблем», «Креативное мышление» и др. [7]. Креативное мышление приводит к новым, нестандартным идеям и решениям, способно выступить в качестве движущей силы на пути к проектированию нового продукта, как интеллектуального, так и материального [4], и имеет ряд пересекающихся смысловых полей с проектными умениями обучающегося: умениями проблематизации, поисковыми/исследовательскими, организационными, коллаборационными, презентационными, рефлексивными и др.

Проблематизация, целеполагание и планирование, кооперация, презентация и рефлексия относятся к проектным умениям. Проблематизация представляет собой ценностное самоопределение в проблемном поле проекта. Умения целеполагания проходят через весь процесс проектной деятельности. Развитые умения планирования позволяют обучающимся достичь требуемого уровня детализации проекта. Умения кооперации и коллаборации дают возможность освоить или совершенствовать новые формы взаимодействия и сотрудничества. Рефлексивные умения позволяют проанализировать и оценить не только продуктный, но и человеческий результат проекта [6].

Имеются схожие характеристики проектного и креативного мышления: чувствительность к проблеме, способность выдвигать большое количество различных идей, образов, гипотез, использовать различные стратегии решения проблемы, разрабатывать и усовершенствовать идею-образ, нестандартность и независимость мышления, способность структурировать и др. [3].

Известно, что одним из средств формирования функциональной грамотности и креативного мышления является проектная деятельность [13], при этом проектный стиль мышления является наиболее совершенным способом когнитивной активности [9], а для детей младшего школьного возраста характерна стимульно-продуктивная креативность [4; 10]. Поэтому исследование развития проектных умений на уровне начального общего образования в контексте формирования креативного мышления представляется целесообразным.

Изложение основного материала статьи. Формулировка проблемы, цели и диагностического инструментария исследования. Существует ли взаимосвязь между сформированностью показателей креативного мышления и проектными умениями детей младшего школьного возраста? Возможно ли средствами проектной деятельности способствовать

формированию креативного мышления как составляющей функциональной грамотности? Поиск ответа на эти вопросы стал проблемой исследования, проведенного в 2022-23 гг. на базе МБОУ СОШ № 49 и № 53 г. Мурманска и охватившего 120 обучающихся вторых и третьих классов, а также 4 педагогов начальной школы.

Цель исследования: теоретически обосновать и эмпирически выявить взаимосвязь показателей креативного мышления и проектных умений обучающихся начальной школы. Объектом исследования выступила проектная деятельность на уровне начального общего образования, предметом – динамика и взаимосвязь показателей креативного мышления и проектных умений у детей младшего школьного возраста (проблематизация, целеполагание и планирование, кооперация, презентация и рефлексия).

Гипотеза состояла в следующих предположениях: поскольку показатели креативного мышления и проектные умения имеют смысловые пересечения, то освоение детьми начальной школы проектных умений будет способствовать формированию креативности их мышления; вовлечение обучающихся в проектную деятельность приводит к повышению уровней креативного мышления как компонента функциональной грамотности.

Методы исследования. В качестве диагностического инструментария, позволившего реализовать задачи исследования и проверить гипотезу, были применены:

- диагностика уровня проблематизации (Абишева И.В.) [1];
- диагностика развития поискового планирования (А.З. Зак) [2; 12];
- диагностика умений кооперации; таблица уровней сформированности целеполагания (А.Г. Асмолов) [5];
- экспресс-метод Д. Джонсона, позволяющий выявить уровни креативного мышления [3].

Результаты исследования. Установлено, что вне специальной организации проектной деятельности формирование проектных умений практически не происходит. Так, в контрольной группе (КГ) обнаружена незначительная положительная динамика уровней поискового планирования и целеполагания (по 10%), уровень умений кооперации остался неизменным. При этом в экспериментальной группе (ЭГ) произошло увеличение количества детей, обладающих умениями поискового планирования и кооперации (динамика в совокупности по +60%). Менее значительна динамика умений целеполагания (+40%). Самые низкие показатели в обеих группах респондентов зафиксированы при проведении диагностики уровня проблематизации, при этом даже по окончании экспериментальной работы по-прежнему доминировал недостаточный уровень указанного показателя, и лишь 20 % детей перешли на базовый уровень (таблицы 1-2).

Таблица 1

Сформированность проектных умений проблематизации и целеполагания

Уровни	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	ЭГ, %	КГ, %	ЭГ, %	КГ, %
Диагностика уровня проблематизации				
Продвинутый	0	0	0	0
Базовый	0	0	20	10
Недостаточный	100	100	80	90
Диагностика уровня целеполагания				
Высокий	20	10	20	10
Средний	50	40	70	50
Низкий	30	50	10	40

Таблица 2

Сформированность проектных умений поискового планирования и кооперации

Уровни	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	ЭГ, %	КГ, %	ЭГ, %	КГ, %
Диагностика поискового планирования				
Высокий	10	20	20	20
Средний	50	40	70	50
Низкий	40	40	10	30
Диагностика кооперации				
Высокий	20	20	30	20
Средний	30	30	50	30
Низкий	50	50	20	50

На контрольном этапе эксперимента у значительного количества детей ЭГ была обнаружена положительная динамика уровней креативного мышления: после проведения формирующего этапа эксперимента очень низкий уровень исчез, половина детей с ранее диагностированным низким уровнем перешли на средний уровень. Особенно значимым явилось увеличение высокого уровня (+ 20%) (таблица 3).

Диагностика уровня креативного мышления в ЭГ по экспресс-методу Д. Джонсона

Уровни креативного мышления	Констатирующий этап, %	Контрольный этап, %	Динамика, %
Очень высокий	0	6	+6
Высокий	16	36	+20
Средний	52	46	-6
Низкий	24	12	-12
Очень низкий	8	0	-8

Выводы. Целенаправленное формирование в ходе проектной деятельности у обучающихся начальной школы соответствующих проектных умений способно обеспечить положительную динамику уровней их креативного мышления, особенно выраженную в отношении умений поискового планирования и кооперации.

Вне специальной организации проектной деятельности на уровне начального общего образования формирование проектных умений у обучающихся практически не происходит. Целесообразным представляется обучение детей младшего школьного возраста выполнению отдельных проектных действий при решении проектных задач.

Литература:

- Абишева, И.В. Проектные умения младших школьников: актуальное состояние / И.В. Абишева // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 6, № 4. – С. 513-520
- Зак, А.З. Возрастная динамика планирования у младших школьников / А.З. Зак // Оригинальные исследования. – 2020. – Т. 10, № 1. – С. 10-17
- Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2009. – 434 с.
- Ильясов, Д.Ф. Формирование функциональной грамотности учащихся. Развитие креативного мышления / Д.Ф. Ильясов. – Челябинск: Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2022. – 160 с.
- Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли / Под ред. А.Г. Асмолова. – 3-е издание. – М.: Просвещение, 2011. – 152 с.
- Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
- Кохичко, А.Н. Научные подходы к понятию «функциональная грамотность» в педагогической теории и практике / А.Н. Кохичко // Наука и школа. – 2022. – № 6. – С. 99-109
- Львов, Л.В. Практико-ориентированная подготовка: возможности, риски, решения / Л.В. Львов, Л.Н. Дегтеренко // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2020. – Т. 12, № 4(50). – С. 92-99
- Осмаева, Э.И. Педагогические принципы эффективного формирования проектного мышления у будущих бакалавров / Э.И. Осмаева, Н.У. Ярычев // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2021. – Т. 13. – № 4. – С. 98-106
- Педагогическое проектирование в организации начального образования: Учебно-методическое пособие / Под общ. ред. Везетину Е.В. / Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского. – Ялта: Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского», 2020. – 128 с.
- Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». – <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/>
- Психологическое сопровождение формирования и развития универсальных учебных действий учащихся: проект / Сост. О.Б. Гильманова, М.И. Лысенко. – Казань, 2010. – 180 с.
- Усынин, М.В. Проектная деятельность как педагогический феномен / М.В. Усынин // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2015. – № 3. – С. 115-127
- Функциональная грамотность младшего школьника / Н.Ф. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова и др. – М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. – 288 с.

Педагогика

УДК 378.184:61

кандидат медицинских наук Пересторонина Мария Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Омск);
доктор медицинских наук, доцент Корпачева Ольга Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Омск);
кандидат медицинских наук Торопов Андрей Петрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Омск)

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ГЛАЗАМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Освоение навыков научно-исследовательской деятельности расширяет кругозор, активизирует мыслительные процессы у студентов. В медицинском вузе исследовательская деятельность также является основой для формирования полноценных специалистов-медиков и будущих педагогических кадров университета. Проблеме развития исследовательской компетенции студентов посвящена данная статья. Произведен анализ опросника студентов на тему научно-исследовательской работы. Выявлены основные проблемы студенческой научной деятельности. Например: недостаточный уровень знаний и умений в данной области, ограничения в получении информации, свободном времени и

так далее. Сформулированы основные задачи педагогического сопровождения. Ключевой момент заключается в развитии у студентов способности самостоятельно преодолевать трудности в освоении исследовательской деятельности. Иными словами, формирование владений в области исследовательской деятельности. В результате работы мы получили основу для создания технологии сопровождения исследовательской деятельности студентов.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, студенты, опросник, педагогическое сопровождение, педагогика высшей школы.

Annotation: Mastering the skills of research activities broadens the horizons, activates the thought processes of students. In a medical university, research activities are also the basis for the formation of full-fledged medical specialists and future teaching staff of the university. This article is devoted to the problem of developing the research competence of students. The analysis of the questionnaire of students on the topic of research work was carried out. The main problems of student scientific activity are revealed. For example: insufficient level of knowledge and skills in this area, restrictions in obtaining information, free time, and so on. The main tasks of pedagogical support are formulated. The key point is to develop students' ability to independently overcome difficulties in mastering research activities. In other words, the formation of possessions in the field of research. As a result of the work, we have received the basis for creating a technology to support students' research activities.

Key words: research activity, students, questionnaire, pedagogical support, higher education pedagogy.

Введение. Обучение студентов в медицинском вузе включает не только освоение требуемых знаний и навыков врачебной деятельности, но и формирование представлений и умений проводить научно-исследовательскую работу. Указанный навык не только расширяет кругозор студентов, активизирует процессы мышления, анализа и синтеза, но и является основой формирования будущего исследователя в сфере медицины, будущих педагогических кадров университета [1]. Научно-исследовательская работа студента включена в структуру компетенций на основании ФГОС дисциплин медицинских специальностей. Для того, чтобы проанализировать проблему научно-исследовательской деятельности студентов, был разработан опросник для оценки заинтересованности, мотивации и глубины знаний студентов по вопросу исследовательской деятельности [2]. Результаты опросника должны лечь в основу разработки технологии сопровождения научно-исследовательской деятельности студентов медицинского вуза [3].

Изложение основного материала статьи. Опрос по проблеме научно-исследовательской работе студентов (НИРС) был проведен среди студентов третьего курса лечебного факультета, в опросе участвовали 5 групп, выбранных в случайном порядке, общее число опрошенных составило 47 человек. В результате проведенного опроса получены следующие данные. В основе заинтересованности к исследовательской работе должно быть осознание существенной значимости данного вида деятельности, поэтому один из первых вопросов звучал так: «Как вы считаете, насколько важна научно-исследовательская деятельность в медицине?». Больше половины опрошенных студентов (55,3%) ответили, что «очень важна», то есть, актуальность научно-исследовательской деятельности для студентов довольно высока, что, вероятно, сопряжено с участием мотивированных студентов в исследовательской деятельности. Меньшая часть студентов (40,4%) ответили – «важно в некоторых случаях». Сложно сказать, какие именно случаи подразумевали студенты, тем не менее, такой ответ может, вероятно, свидетельствовать о достаточно серьезном отношении этих студентов к исследовательской деятельности. Только 4,3% заявили, что научная деятельность в медицине «чаще всего не нужна». Последние два варианта ответов можно объяснить, в первую очередь, тем, что у студентов, как будет показано далее, не совсем точное и четкое представление об исследовательской деятельности, несмотря на то, что опрос проводился среди студентов третьего курса, которые уже выполняли НИРС. В их понимании исследование – это именно исследовательский процесс, а дальше они не всегда осознают, что цель исследования – получение знаний, которые в конечном счете могут быть использованы в практической деятельности врача. В то время как вся совокупность знаний, имеющихся в медицине, основана именно на результатах исследований, и ни одно лекарство, ни один метод диагностики и лечения не попадает в клинику без тщательного изучения с позиций доказательной медицины. Само представление о структуре и функции человеческого организма основано на результатах многочисленных экспериментов и исследований. Сам процесс обследования больного человека базируется на принципах научности – постановка гипотезы, поиск доказательств или опровержений этой гипотезы. Поэтому роль исследовательской деятельности вообще и НИРС в частности для современной медицины невозможно переоценить, и это осознание важно донести до формирующихся специалистов [5].

Для того, чтобы заниматься какой-либо деятельностью, необходимо иметь достаточно четкое представление о ней, и чем лучше будет это представление, тем легче будет достичь поставленной цели. В связи со сказанным еще одной задачей опроса было выяснить, как студенты третьего курса лечебного факультета медицинского университета представляют себе научно-исследовательскую деятельность. Большинство студентов постарались ответить на этот вопрос, однако ответы студентов показали обрывочность и неполноту представлений о научном исследовании. Для многих это просто сбор информации, многие говорят об анализе и обобщении полученных данных, упоминают гипотезу, но целостной картины научного исследования у студентов 3-его курса явно нет. Наиболее ценными были ответы о получении новых знаний – это ближе всего к истинной цели исследования. Тем не менее, ряд студентов вообще не смогли сформулировать свое представление о научно-исследовательской работе и ничего не написали или честно признались, что не знают ничего об этом понятии. Детализирующим вопросом о том, что такое НИРС был вопрос «Знаете ли вы методы организации научно-исследовательской работы?». Только 27% опрошенных ответили, что имеют четкое представление об этапах и методах научного исследования, большинство (60%) имеют представление лишь об отдельных этапах, а 13% заявили, что не знают, как за такую работу вообще браться. Можно сделать вывод, что для более полноценного развития студенческой науки требуется помочь студентам сформировать четкое представление о научно-исследовательской работе, ее целях, этапах, результатах и связи с практической деятельностью.

Предпринимая попытку разобраться в структуре проблемы НИРС, мы сочли целесообразным задать вопрос об актуальности исследовательской деятельности для целевой аудитории. На вопрос «Хотели бы вы заниматься научно-исследовательской деятельностью?» почти половина студентов уверенно ответили «Да», еще 26% ответили «Не знаю», а 23% отказались от подобного рода работы. Результаты позволяют сделать осторожный вывод о том, что студентов, желающих заниматься наукой, не так мало.

Многие из опрошенных уже имеют опыт научно-исследовательской деятельности. Большинство (64%) выступали с докладами на аудиторных занятиях – это наиболее простая и доступная форма НИРС, заключающая в себе лишь сбор и анализ информации по интересующей теме, а также формирующая навык донесения информации до слушателей. Кроме того, многие студенты участвовали в олимпиадах в школе (64%) и в вузе (49%), что, безусловно, требует более углубленных знаний и эрудиции в соответствующем предмете. Несколько меньшее число опрошенных выступали с докладами на конференциях (38%) – это работа более серьезная, предполагает не только глубокие знания и серьезность самого процесса выступления, но и, как правило, сопровождается участием самих студентов в проводимом исследовании. В написании научной статьи принимали участие уже гораздо меньшее количество студентов – 23%, что вполне объяснимо, поскольку

статья – это форма представления результатов исследования, которая требует от исполнителя способности к формулировке рабочей гипотезы, анализу, обобщению, формулировке выводов, целостному осознанию всей проведенной работы, что невозможно без наличия знаний и понимания сути изучаемых процессов.

В ходе проведения научного исследования требуется оценка результатов для подтверждения или опровержения гипотезы, что невозможно без знания и умения грамотно применить инструменты медицинской статистики. Только 15% опрошенных ответили, что владеют статистическими методами обработки данных, 42% опрошенных ответили «слабо». Еще часть студентов (23%) ответили, что имеют представление о статистике, но не знают, как эти знания применять на практике – это тот самый случай, когда статистика изучается по книгам в отрыве от реального их использования в исследовании. На самом деле статистические методы исследования, их базовый раздел, не так уже сложны для понимания студентов, знающих основы математики. Поэтому еще одной задачей сопровождения исследовательской деятельности студентов должно быть ознакомление с основами статистики для того, чтобы студент владел этим важным методом проведения и осознания сути исследования [6].

Какие же сложности испытывают студенты при выполнении исследовательской работы? Небольшая часть студентов, выполнявших исследовательские работы, заявили, что не испытывали трудностей. Те, кто столкнулся с трудностями, указали, что чаще всего затруднения касались поиска информации. Для того, чтобы найти правильную информацию – нужно знать, где искать. Так что, направляя студентов на литературный поиск, важно указать способы и методы поиска информации, это позволит сделать работу быстрее, а, главное, эффективнее. Студенты также заявляют о сложности работы с иностранными источниками. Да, к сожалению, в нашей стране углубленное изучение иностранных языков не считается сугубо обязательным. Однако всем будущим исследователям необходимо понимать, что в современном мире невозможно проведение исследований без работы с иностранной литературой. Этот факт нужно принять и лишь найти способ достойно преодолевать данное препятствие, с которым также предстоит познакомить своих учеников их научным наставникам [4]. Оценка результатов, формулировка выводов, правильное оформление работы – об этих проблемах говорят меньшее количество студентов, но это как раз самое сложное и самое важное в исследовании, тот раздел, которому сложно научиться, а можно лишь научиться в процессе выполнения НИРС.

Как же решали студенты трудности, которые сопровождают исследовательскую работу? Половине студентов «помогал» Интернет. Хорошо ли это? Нельзя точно ответить. В настоящее время Интернет дает доступ к широкому спектру информации, в том числе достоверной, только вот ее нужно найти, а об этом виртуальная сеть рассказать не может. 53% опрошенных студентов обращались за помощью к своим преподавателям, и здесь мы опять касаемся того самого раздела сопровождения исследовательской работы студентов. Роль преподавателя заключается не только в разрешении проблем студентов и ответе на их вопросы, его главная задача – научить студентов самостоятельно и эффективно справляться с трудностями исследовательской деятельности, когда студенты из учеников превращаются в полноценных сотрудников и специалистов в области науки [7]. Самый лучший мотиватор – это собственные достижения, полноценный результат труда, который не просто механически выполнен по «инструкции» наставника, а понят и осознан, и его можно повторить самостоятельно.

Интересно также узнать, какие планы на научно-исследовательскую деятельность есть у студентов медицинского вуза? Только 21% опрошенных заявили, что не хотят участвовать ни в каких исследованиях. Большинство (49%) хотят выступать на конференциях, хотят иметь опубликованные научные статьи (36%) и литературные обзоры (25%), участвовать в олимпиадах (23%).

Главным и сложно преодолимым препятствием для осуществления научной деятельности 85% студентов называют «отсутствие времени для подготовки». Студентам очень хочется хорошо подготовиться, они стараются довольно ответственно подойти к подобному рода заданиям, что еще раз доказывает понимание обучающимися важности НИРС, но это не всегда получается так, как им хотелось бы. Возможно, не во всем виноваты сами студенты, любая четко отлаженная работа, четко поданная структура задания делает работу более выполнимой и понятной, а результат более эффективным. Вот один из ответов студентов о трудностях исследовательской работы: «не успевала сделать все, что хочу ..., завышенные ожидания». Безусловно, неудовлетворенность собой заставляет человека развиваться дальше, но неудовлетворенность результатом труда может и оттолкнуть студента от дальнейших работ в области исследований. И мы возвращаемся к процессу сопровождения исследовательской деятельности студента, когда именно оценка, мнение преподавателя позволяют студенту понять всю значимость выполненной им работы [8].

Как одну из причин, мешающих студентам участвовать в научных мероприятиях, 19% опрошенных назвали «Недостаточный уровень подготовки». Самокритичный подход, но технически неразрешимый, пока ты не начнешь что-либо делать – не сможешь этому научиться. Планируемая технология сопровождения научной деятельности студента, а простору говоря, грамотная работа наставника, должна помочь обучающимся переступить этот порог опасений в собственной некомпетентности, начать творческий процесс и раскрыть собственный потенциал [8].

Еще более критичным выглядит заявление о том, что участию в научной деятельности студенту мешает «Отсутствие желания и интереса для участия», и это отвечают студенты, которые заявляют, что хотят заниматься наукой, хотят участвовать в конференциях, писать статьи и так далее. Это противоречие можно объяснить так: если бы у студентов было достаточно уверенности и мотивации для участия в научных мероприятиях – ни дефицит времени, ни уровень подготовки, ни другие отговорки не стали бы препятствием для достижения желанной цели. Значит еще одной задачей технологии сопровождения научно-исследовательской деятельности студентов можно назвать – популяризацию исследовательской деятельности и формирование интереса к ней обучающихся со стороны преподавателя. Четко отлаженный механизм сопровождения должен помочь студентам в освоении данного вида деятельности и сделать ее более результативной, позволит привлечь к ней больше новых студентов [7].

Выводы. Итак, в итоге приведенного исследования выяснено, что в медицинском вузе есть немало студентов, которые хотели бы заняться научно-исследовательской работой. Однако требуется помочь студентам сформировать четкое представление о научно-исследовательской работе, ее целях, этапах, результатах и связи с практической деятельностью. Главная задача научного руководителя – научить студентов самостоятельно и эффективно справляться с трудностями в исследовательской деятельности. Также важно пояснить для студентов способы и методы поиска достоверной информации. Четкая технология сопровождения сделает научную деятельность более эффективной, а самым лучшим мотиватором для студентов станет их собственный результат. Безусловно, полностью самостоятельное исследование в области медицины студент провести не может по понятным причинам, поэтому очень важно научному руководителю подчеркнуть значимость не только самого исследования, которое выполнил студент, но выполненной им работы по формированию исследовательских навыков, столь необходимых для саморазвития и становления молодого исследователя.

Исходя из проведенного анализа можно сделать заключение о выраженной потребности значительной части студентов в исследовательской деятельности, ее важности и, в тоже время, сложности формирования исследовательских компетенций у обучающихся. Следовательно, требуется четкая технология сопровождения исследовательской деятельности студентов со

стороны наставников, обладающих исследовательскими компетенциями, что позволит сделать НИРС более привлекательной для молодежи и более эффективной, упростит процесс ее освоения и поможет вовлечь в научно-исследовательскую деятельность большее число студентов.

Литература:

1. Алексеева, П.М. Роль научно-исследовательской работы студентов вуза в подготовке будущих специалистов / П.М. Алексеева, Т.Ю. Гвильдис // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №1. – С. 10-12
2. Андреева, О.С. Комплексная диагностика компонентов исследовательской компетенции у студентов педагогических направлений подготовки / О.С. Андреева, О.А. Селиванова, И.В. Васильева // Образование и наука. – 2019. – No 1. – С. 37-58
3. Бережных, Е.А. Педагогическое сопровождение как особая форма взаимодействия в реальной практике обучения в вузе / Е.А. Бережных, С.Г. Григорьева, И.И. Потапова // Педагогика и психология образования. – 2018. – №4. – С. 84-90
4. Замкин, П.В. Проблема разработки научно-методического обеспечения исследовательской деятельности студентов в условиях практико-ориентированной подготовки в педагогическом вузе / П.В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – 2019. – № 3. – С. 48-57
5. Карпович, А.В. Социологическое исследование особенностей формирования научного потенциала в условиях образовательной среды медицинского вуза / А.В. Карпович // Современный научный вестник. – 2015. – № 1. – С. 31-34
6. Мордовская, А.В. Научно-методическое сопровождение исследований студентов и аспирантов посредством внедрения кейс-технологии / А.В. Мордовская, Е.А. Бараханова, С.В. Панина. – Москва: Издательство МГОУ, 2010. – 166 с.
7. Педагогическое сопровождение профессионального саморазвития современного студента-медика / В.В. Неволлина, И.Д. Белоновская, Г.В. Савицкий, Л.И. Паина // Казанский педагогический журнал. – 2019. – №5. – С. 117-122
8. Салаватулина, Л.Р. Тьюторское сопровождение научно-исследовательской деятельности студентов / Л.Р. Салаватулина // Вестник южно-уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2019. – № 2. – С. 167-178

Педагогика

УДК 37.013

кандидат психологических наук, доцент Пилипчук Лариса Сергеевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Ковалева Анна Сергеевна

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

СОСТОЯНИЕ УРОВНЯ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье представлены промежуточные результаты функционирования региональной инновационной площадки по теме «Воспитание межличностной толерантности в условиях современной дошкольной образовательной организации». Определены и раскрыты компоненты и измеряемые критерии сформированности межличностной толерантности у детей. Описаны результаты мониторингового исследования состояния межличностной толерантности дошкольников, полученные в процессе реализации диагностического минимума подобранных методик. Также конкретизированы организационно-педагогические условия, формы и методы реализации опытно-экспериментальной работы по воспитанию толерантности в рамках инновационной деятельности.

Ключевые слова: региональная инновационная площадка, воспитание, межличностная толерантность, компоненты и критерии толерантности, диагностические методики, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The article presents the intermediate results of the functioning of the regional innovation platform on the topic "Education of interpersonal tolerance in the conditions of a modern preschool educational organization". The components and measurable criteria for the formation of interpersonal tolerance in children are identified and disclosed. The results of a monitoring study of the state of interpersonal tolerance of preschoolers obtained in the process of implementing the diagnostic minimum of the selected techniques are described. Organizational and pedagogical conditions, forms and methods of implementation of experimental work on the education of tolerance in the framework of innovative activities are also specified.

Key words: regional innovation platform, education, interpersonal tolerance, components and criteria of tolerance, diagnostic techniques, children with disabilities.

Введение. Стремительно меняется время, ценности, ориентиры жизни общества, системы образования и каждого конкретного индивида в частности. Однако, какими бы ни были современные тенденции есть базовые, фундаментальные смыслы, значимость которых неизменно высока и является залогом стабильности функционирования всей системы человеческих отношений и каждого ее элемента, каждой личности. Именно к таким ценностям и относится ценность человеческой жизни, уникальность личности вне зависимости от ее психофизиологических особенностей и состояния здоровья. Принятие, толерантное отношение к человеку с ограниченными возможностями здоровья все чаще становится объектом научных исследований, так как поддержание уровня толерантности на некритических показателях защищает общество от моральной деградации. Взрослая личность с гуманной системой мировоззренческих координат вырастает из маленького ребенка, прошедшего все этапы обучения и воспитания в семейной и социальной среде. Именно поэтому старт исследований состояния межличностной толерантности должен быть инициирован еще в дошкольном детстве особенно сензитивном к влиянию как конструктивных, так и деструктивных факторов морального становления личности.

Изложение основного материала статьи. В 2022 году стартовал длительный проект 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. Качественным результатом взаимодействия науки и практики стало присвоение образовательной организации статуса Региональной инновационной площадки по теме «Воспитание межличностной толерантности в условиях современной дошкольной образовательной организации» [2].

Определив цели и задачи деятельности в данном направлении, члены рабочей группы инновационной площадки приступили к поиску критериев результативности и формированию комплекса методик, определяющих диагностический минимум для изучения состояния уровня межличностной толерантности в дошкольной образовательной организации. В качестве компонентов сформированности межличностной толерантности были обозначены: мотивационно-потребностный, когнитивный, креативно-деятельностный, рефлексивный. Каждому компоненту соответствует вполне измеряемый показатель, критерий проявленности, к которым относятся: адекватность самовосприятия и восприятия партнера по общению, творческое мышление, мобильное поведение, эмпатия [3]. Рассмотрим их подробнее.

Мотивационно-потребностный компонент межличностной толерантности представляет собой высокий интерес к проблеме конфликтности и агрессивности, активное открытое обсуждение ситуаций причинения необоснованной обиды кому-либо, сознательное желание строить неконфликтное общение, проявлять дружелюбие и взаимопомощь, а также осознание необходимости оценивания людей по их личным качествам, признание уникальности каждого, его неповторимости и права быть таким. Критерием сформированности данного компонента выступает адекватность самовосприятия и восприятия партнера по общению, в нашей ситуации, партнера с ограниченными возможностями здоровья, что найдет отражение в стремлении к построению неконфликтных взаимоотношений и желании преодолеть трудности общения неагрессивным путем, доброжелательно.

Следующим немаловажным компонентом межличностной толерантности определен когнитивный компонент, предполагающий понимание сущности бесконфликтного, уважительного, доброжелательного общения и взаимодействия, осознание достоинств такого стиля жизни, а также способность понимать причины агрессивного взаимодействия и выделять его недостатки, осознавая важность проявления соучастия лично для каждого человека. В качестве критерия когнитивной зрелости личности выступает творческое, дивергентное мышление, его достаточный с учетом возрастных особенностей и возможностей уровень критичности, способность необычно решать обычные проблемы, ориентация на поиск нескольких вариантов решения.

Креативно-деятельностный компонент раскрывается в умении правильно построить ситуацию взаимодействия в русле доброжелательности и взаимного уважения; готовности и умения разрешить конфликтную ситуацию конструктивно; уважительном отношении к проявлению индивидуальности каждого и умении самостоятельно осуществлять выбор эффективной модели поведения в новой ситуации и применять полученные знания, умения и навыки. В качестве измеряемого критерия по данному компоненту определена мобильность поведения, его автономность, способность контролировать и изменять свое поведение с учетом ситуации, особенностей и желаний партнера для достижения общей цели.

Адекватная оценка собственного поведения и поведения других с позиций взаимопонимания и уважения, способность понимать и анализировать свое поведение, чувства и мысли и изменять характер взаимодействия на основе анализа составляющих рефлексивный компонент межличностной толерантности. В свою очередь, уровень эмпатии становится измеряемым критерием для данного компонента и раскрывается в адекватном представлении о том, что происходит в своем внутреннем мире и мире другого человека, способности к рефлексии и достаточному уровню развития психоэмоциональной саморегуляции.

Целью нашей работы по выявлению состояния исследуемой проблемы явилось изучение уровня сформированности межличностной толерантности у детей старшего дошкольного возраста. Гипотеза исследования: у дошкольников коррекционных и инклюзивных групп ДОО низкий уровень инклюзивной культуры и межличностной толерантности. В ходе теоретического анализа проблемы, обобщения психолого-педагогических исследований по вопросам воспитания инклюзивной культуры и межличностной толерантности в условиях инклюзивного образования, выявленных и раскрытых выше компонентов и критериев нами был составлен комплекс методик для определения уровня сформированности показателей межличностной толерантности на констатирующем этапе исследования и в дальнейшем реализации программы формирующего эксперимента [1]. Для мотивационно-потребностного компонента в качестве диагностического инструментария были определены беседа и методика «Лесенка» (Щур В.Г.).

Для полноты восприятия отдельно хочется остановиться на вопросах, которые были предложены детям.

1. Нравится ли тебе ходить в детский сад, почему?
2. Как ты думаешь, хорошие или плохие дети в твоей группе?
3. Если ты дашь другу игрушку поиграть и сразу заберешь ее, когда он еще не успел поиграться, как ты думаешь, какое настроение будет у него?
4. Смог бы ты подарить другу какую-нибудь игрушку насовсем? Как думаешь, какое настроение будет у него, если ты подаришь ему игрушку?
5. Если твоего друга (сверстника) накажут, как ты думаешь, каково ему будет? Почему?
6. Когда тебя наказывают, какое у тебя бывает настроение, как ты себя чувствуешь?
7. Если воспитательница хвалит тебя за что-нибудь, какое у тебя бывает настроение?
8. Если похвалят твоего друга, как ты думаешь, что будет чувствовать он?
9. Если у твоего друга не получается какое-то дело, как думаешь, какое у него будет настроение? А ты бы смог ему помочь?
10. Мама пообещала с тобой в выходной день сходить в цирк, а когда наступил выходной, оказалось, что ей надо сделать домашние дела (убраться, постирать и др.) и она не может идти с тобой в цирк. Какое у тебя будет тогда настроение?

В качестве дополнительных вопросов предлагались следующие:

1. Знаешь ли ты, что бывают дети, которые дети не могут слышать, видеть, ходить и т.д.?
2. Как ты считаешь, смог бы такой ребенок ходить в наш детский сад? В твою группу? Почему?
3. Если бы такой ребенок ходил в наш детский сад, это было бы хорошо или плохо? Почему?

Когнитивный компонент рассматривался через творческое мышление и исследовался с помощью методики из комплекта материалов Павловой Н.Н., Руденко Л.Г. (субтест 11 «На что это похоже?» (воображение); креативно-деятельностный компонент оценивался через мобильность поведения с помощью диагностической методики «Руковички» Г.Л. Цукерман; методика «Неоконченные рассказы» (А. М. Щетинина, Т. П. Гаврилова) выступала средством измерения уровня сформированности такого компонента как эмпатия.

Диагностическая работа проводилась на базе МБДОУ ЦРР «Детский сад №10 «Радуга» г.Новоалтайска в сентябре-декабре 2022 года в рамках реализации первого этапа Программы. В исследовании принимали участие 122 ребенка в возрасте 5-7 лет старших (две группы), подготовительных инклюзивных групп (две) и коррекционных групп (две), диагностическая работа проводилась с письменного согласия родителей. Результаты диагностики обрабатывались по группам ДОО, значимость статистических различий определялась с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни, достоверность статистических различий полученных результатов в нашем исследовании представлена на 5%. В

данной статье для характеристики результатов исследования, полученные данные представлены в процентах. На начальном этапе диагностики проводилась беседа с ребенком для установления контакта, формирование положительного настроения на работу и содержательно для выявления особенностей межличностных отношений респондентов в инклюзивных и коррекционных группах, сформированности навыков социального сотрудничества, взаимопомощи и принятия.

Согласно полученным результатам значимость статистических различий зафиксирована между результатами старшей и подготовительной инклюзивной группы и между выборками инклюзивных групп и коррекционных групп, внутри выборки между результатами респондентов старших групп (две участвовали в исследовании), подготовительных групп (также две группы) и коррекционных – статистических различий не зафиксировано.

Согласно полученным данным у 85% детей старших инклюзивных групп характерно проявление навыков социального сотрудничества в конфликтной ситуации и принятия, 15% детей показали низкий уровень. В подготовительных инклюзивных группах навыки социального сотрудничества в конфликтной ситуации и принятий проявляли большее количество детей 98% и 2% показали низкий уровень.

В коррекционных группах (для детей с ЗПР и ОНР) навыки социального сотрудничества в конфликтной ситуации и принятия продемонстрировали 63% детей и 37% – показали очень низкий уровень развития.

Следующим этапом работы по изучению мотивационно-потребностного компонента инклюзивной культуры и толерантности стало изучение самооценки респондентов с помощью методики «Лесенка» Щур В.Г. Были получены следующие результаты: Старшие группы: 9% неадекватно завышенный уровень самооценки, 91% – завышенный уровень самооценки; подготовительные группы: 6% неадекватно завышенный уровень самооценки; 87% завышенный уровень самооценки; 7% средний уровень самооценки; коррекционные группы: 94% завышенный уровень самооценки; 6% заниженный уровень самооценки. Наиболее крайние результаты мы наблюдали в коррекционных группах: подавляющее большинство детей с завышенной самооценкой и единичных результаты – заниженной самооценки, что сочеталось, согласно полученным результатам, с высокой конфликтностью, неумением установить взаимодействие, решить проблемную ситуацию.

Для изучения когнитивного компонента использовались методики из комплекта материалов Павловой Н.Н, Руденко Л.Г. (в частности, субтест 11 «На что это похоже?» на изучение воображения). Результаты по методике «На что это похоже?»: старшие группы: 7% высокий уровень, 22% средний уровень, 71% низкий уровень; подготовительные группы: 11% высокий уровень, 26% средний уровень, 63% низкий уровень; коррекционные группы: 7% средний уровень; 93% низкий уровень. Полученные данные показывают, что способности необычно решать ситуацию, обычные проблемы, поиск нескольких вариантов решения фактически не развиты у респондентов коррекционных групп (93%), в инклюзивных группах дети более успешно решают данные вопросы (что продемонстрировали от 29% до 37% респондентов этих групп), в целом уровень развития данного показателя является низким. Креативно-деятельностный уровень, как умение правильно построить ситуацию взаимодействия в русле доброжелательности и взаимного уважения, готовность и умение разрешить конфликтную ситуацию конструктивно, сопереживать, уважительно относиться и т.д. диагностировался с помощью методики «Рукавички» Г.Л. Цукерман и уровень эмпатии определялся благодаря методике «Неоконченные рассказы» (А.М. Щетинина, Т.П. Гаврилова).

Результаты по методике «Рукавички» распределились следующим образом. Старшие группы: высокий уровень 25%, средний уровень 57%, низкий уровень 18%; подготовительные группы: высокий уровень 43%, средний уровень 49%, низкий уровень 8%; коррекционные группы: средний уровень 21%, низкий уровень 79%. Результаты по методике «Неоконченные рассказы» (А.М. Щетинина, Т. П. Гаврилова) также представлены далее. Старшие группы: гуманистическая эмпатия – 74%; эгоцентрическая эмпатия – 26%; подготовительные группы: гуманистическая эмпатия – 79%, эгоцентрическая эмпатия – 21%; коррекционные группы: гуманистическая эмпатия – 17%, эгоцентрическая эмпатия – 83%. Таким образом умение сотрудничать, проявлять уважение проявили респонденты старших групп (до 82% респондентов и гуманистической эмпатии – до 74%) и подготовительных инклюзивных групп (до 92% респондентов и гуманистической эмпатии до 79%); в коррекционных группах навыки сотрудничества представлены у 21% респондентов, а гуманистическая направленность – у 17%).

Обобщая полученные результаты констатирующего этапа исследования, можно отметить, что в целом развитие толерантности, социального сотрудничества, эмпатии остается на явно недостаточном уровне у дошкольников, участвующих в исследовании, что подтверждает выдвинутую гипотезу и актуальность стартовавшего эксперимента. При этом, если в инклюзивных группах эти задачи отчасти решаются, то в коррекционных группах уровень развития указанных показателей личности проявляется на очень низком уровне.

Материалы нашего исследования не претендуют на полноту освещения данного вопроса, но позволили нам определить направление и содержание нашей работы по воспитанию межличностной толерантности у дошкольников на следующем формирующем этапе работы региональной инновационной площадки.

В свою очередь, именно эти результаты позволяют сформулировать ряд обязательных организационно-педагогических условий реализации воспитания межличностной толерантности, к которым отнесены:

- функционирование координационного совета по вопросам воспитания межличностной толерантности;
- ориентация содержания воспитания на актуализацию толерантности, формирование установки на толерантность, состоящей в способности и эмоционально-волевой готовности к саморегуляции и диалогу;
- насыщение предметно-пространственной образовательной среды вариативными формами воспитания толерантности;
- организация опыта толерантного взаимодействия, проявляющегося в умении самокоррекции эмоционального состояния, бесконфликтного общения, принятия правил и норм толерантного взаимодействия, рефлексии.

Выводы. Таким образом, в рамках функционирования региональной инновационной площадки «Воспитание межличностной толерантности в условиях современной дошкольной образовательной организации» стало возможным выявление состояния уровня сформированности межличностной толерантности в современной дошкольной образовательной организации посредством конкретизации компонентов и измеряемых критериев данной личностной характеристики; а также определения комплекса диагностических методик, составивших обязательный минимум на старте опытно-экспериментальной работы.

Немаловажным промежуточным результатом инновационной деятельности можно также считать актуализацию форм и методов воспитания межличностной толерантности в инклюзивной дошкольной образовательной организации в логике обозначенных компонентов и критериев. К таким формам и методам соответственно относятся: трансформация культурно-речевой и предметно-пространственная среда группы: уголки психологического комфорта, настроения и саморегуляции; включение технологий развития критического мышления, коммуникативных игр, а также приемов рефлексии деятельности, содержания и настроения в совместной деятельности в режимных моментах.

Литература:

1. 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
2. Ковалева, А.С. Региональная инновационная площадка «Воспитание межличностной толерантности в современной дошкольной образовательной организации» / А.С. Ковалева, Л.С. Пилипчук, Я.Б. Карнаухова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79(3). – С. 129-132
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

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, заместитель начальника кафедры
общевоенных дисциплин Пирогланов Шамсуддин Шахретович

ФГКВОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени
Героя Советского Союза А.К. Серова» Министерства обороны Российской Федерации (г. Краснодар);

кандидат технических наук, доцент кафедры общевоенных дисциплин Скляр В.В. Владимирович

ФГКВОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени
Героя Советского Союза А.К.Серова» Министерства обороны Российской Федерации (г. Краснодар)

ЭВОЛЮЦИЯ ОБЩЕВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ ЛЕТЧИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается специфика общевоенной подготовки, ее структура и тематические направления. Акцентируется внимание на возможности применения информационных технологий и электронных устройств в рамках освоения отдельных тематических аспектов рассматриваемой дисциплины. Оценивается перспективность и целесообразность внедрения новых технологий в образовательный процесс военных учебных заведений и отдельно в рамках общевоенной подготовки. Акцентируется внимание на необходимости разработки особых подходов и критериев в отношении нововведений для целей обучения курсантов, в том числе будущих военных летчиков. На примере ФГКВОУ ВО «Краснодарское высшее военное училище летчиков» показывается целесообразность внедрения определенного числа нововведений с учетом необходимости соблюдения национальной безопасности.

Ключевые слова: эволюция, общевоенная подготовка, информационные технологии, курсант, авиация, национальная безопасность.

Annotation. The article discusses the specifics of general military training, its structure and thematic areas. Attention is focused on the possibility of using information technologies and electronic devices within the framework of mastering certain thematic aspects of the discipline under consideration. The prospects and expediency of introducing new technologies into the educational process of military educational institutions and separately within the framework of general military training are evaluated. Attention is focused on the need to develop special approaches and criteria for innovations for the purposes of training cadets, including future military pilots. The expediency of introducing a certain number of innovations, taking into account the need to comply with national security, is shown by the example of the Krasnodar Higher Military School of Pilots.

Key words: evolution, general military training, information technology, cadet, aviation, national security.

Введение. В последнее время общевоенная подготовка в аспекте новых тенденций по ряду причин изучается недостаточно. Преимущественное внимание различными исследователями уделяется моральной подготовке курсантов военных учебных заведений. В частности, Соловьев А.М., Мосягутов Л.О. и др. [7, С. 51] изучили ряд моральных аспектов в рамках престижности военного образования, на которые влияет качество обучения общевоенной подготовки. Мандранов А.М. и Лушников Ю.Ю. акцентировали внимание на традиции общевоенной подготовки, которые могут формировать будущего кадрового офицера вне зависимости от обучения в гражданском или военном вузе [3, С. 40]. Тенденции и эволюционные аспекты общевоенной подготовки среди исследований последних лет приводят к чрезвычайно актуальности настоящей темы статьи. Соответственно, целью является выявление подходов общевоенной подготовки, которые позволили бы внедрять результаты новых тенденций в образовательный процесс.

В настоящее время общевоенная подготовка преимущественно базируется на Конституции РФ как основополагающим нормативном документе, профильных законах об образовании и воинской службе, а также на Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) и отдельных нормативных документах профильных ведомств РФ [8], [9]. Все обозначенные документы направлены на совершенствование различных искомых компетенций среди курсантов и в действительности не ограничивают преподавателя в применении им учебно-методических ресурсов. С одной стороны, данный аспект не препятствует внедрению, к примеру, информационных технологий в процесс обучения общевоенной подготовке. Однако, с другой стороны, специфика обучения в учебных заведениях военного профиля и необходимость сохранения национальной безопасности, должны акцентировать внимание на влиянии новых тенденций, в том числе технологического характера, на процесс обучения курсантов, к примеру, обучение общевоенной подготовке будущих военных летчиков должно учитывать тенденции, которые непосредственно затрагивают профиль их направления в аспекте влияния IT-технологий на воздушное пространство, в том числе Российской Федерации.

Изложение основного материала статьи. Обучение общевоенной подготовке нацелено на теоретические знания в сфере военно-политической подготовки, правовых аспектов, а также на совершенствование навыков для осуществления военной службы. Структура учебной программы по данной дисциплине конструируется таким образом, чтобы курсант освоил компетенции не только в рамках высшей школы, но также в рамках военной подготовки. Обозначенные компетенции затрагивают вопросы безопасности в случае возникновения предпосылок к угрозе национальным интересам, чрезвычайным ситуациям и развития каких-либо военных конфликтов. После освоения содержательной и практической частей общевоенной подготовки, курсант должен обладать комплексом компетенций, которые позволят ему выполнить воинский долг, а также по приказу командования и, в соответствии, с уставами Военных Сил Российской Федерации (ВС РФ) применить собственные знания и навыки для защиты национальных интересов. Стоит отметить, что содержательная часть общевоенной подготовки рассчитана на соблюдение будущим военнослужащим законодательства РФ. В случае с обучением будущих военных летчиков - изучение аспектов законодательства затрагивает не только вопросы обороны и

безопасности, но также действий летчика в воздушном пространстве, как на территории Российской Федерации, так и за ее пределами, если для этого предусмотрены соответствующие двусторонние соглашения, международные коллективные договоренности и особые поручения командования [1, С. 112].

В целом, содержательная часть общевоенной подготовки на протяжении последних десятилетий базируется на положениях Конституции РФ, профильного закона об образовании, а также профильного закона, регулирующего аспекты военной службы и воинской обязанности. Структура общевоенной подготовки в эволюционном смысле формируется таким образом, что, начиная с вводных занятий и заканчивая итоговой аттестацией, в мышлении курсанта прослеживаются мировоззренческие изменения. В его сознании постепенно образуется система в отношении структуры обороны Российской Федерации. Курсант также расширяет свои познания в отношении понимания сущности воинского долга, а также постепенно приучает себя к исключительной дисциплинированности, которая впоследствии становится неотъемлемым качеством его, как военного летчика. В целом общевоенная подготовка позволяет курсанту поэтапно освоить базовые аспекты военного дела, при этом уникальность дисциплины состоит в том что, осваивая новые знания и навыки, курсант меняется с точки зрения морально-психологических личностных качеств. Хотя будущие военные летчики в процессе освоения учебной программы в приоритетном порядке обучаются общевоенной подготовке в аспекте авиации, дисциплина постепенно знакомит будущего военнослужащего со спецификой различных родов войск, а также с системой военнослужащих, образующих армейские подразделения ВС РФ. Рассматриваемая дисциплина предоставляет возможность курсантам освоить базовые аспекты военного дела, дополнив обозначенные знания сопутствующими нормативными документами. Таким образом, в сознании курсанта формируется понимание, что он как военнослужащий в приоритетном порядке обязан не только защищать национальные интересы, но также осуществлять свою профессиональную деятельность в рамках российского законодательства [6].

Следует отметить, что общевоенная подготовка предполагает также формирование компонентов обратной связи со стороны курсантов, в частности, будущих военных летчиков. Искомая обратная связь отражается в привитии уважительного отношения со стороны курсантов к атрибутам военной службы, в том числе к военным традициям и форме одежды. На фоне привития знаний, относящихся к политической, военной и правовой грамотности, дисциплина позволяет формировать в каждом курсанте такое личностное качество, как воинская вежливость. Однако уникальность трансформации из курсанта в готового военнослужащего и потенциального кадрового офицера состоит в том, что комбинация обозначенных аспектов грамотности неразрывно связано со строгим соблюдением соответствующих уставов ВС РФ.

Одним из главных проявлений эволюционной трансформации курсантов является их переход от теоретической базы к потенциальной практической готовности участия в боевых действиях, в соответствии с национальными интересами страны. В рамках общевоенной подготовки курсанты в обязательном порядке изучают содержательную сущность уставов ВС РФ, проходят строевую подготовку в целях совершенствования соответствующих приемов и движения без ношения и применения оружия.

Кроме того, дисциплина подразумевает осуществление непосредственной огневой подготовки из стрелкового оружия. В рамках данной тематической направленности курсант обучается обязательным правилам безопасности при обращении со стрелковым оружием. Дисциплина по общевоенной подготовке, также подразумевает более глубокое изучение структуры ВС РФ и способы ведения общевойскового боя, методы обеспечения инженерного характера, организацию военной подготовки, соответствующих подходов со стороны вероятного противника [2, С. 141].

Немаловажным аспектом учебной программы рассматриваемой дисциплины является освоение курсантами методов и способов биологической, радиационной и химической защиты. Данный аспект неразрывно связан с другими тематическим направлениями в рамках обозначенной подготовки, в частности, освоении и ориентации будущего военнослужащего на территории любой местности. Курсант также должен уметь оказывать первую медицинскую помощь вне зависимости от наличия в строю медицинского работника. Военно-политическая, а также правовая составляющая обучения, нацелены на формирование в сознании будущего военнослужащего его роли в системе обеспечения национальной безопасности.

Содержательная и практическая части общевоенной подготовки постепенно дополняются новыми компонентами, указывающими на активное внедрение информационных технологий в изучение военного дела профильными учебными заведениями. Таким образом, все промежуточные аттестации, а также итоговые аттестации повсеместно стали проводиться с использованием электронных устройств и облачных технологий. Данный подход позволяет не только фиксировать и контролировать успеваемость курсантов, в частности, будущих военных летчиков, но также анализировать полученные данные и выявлять наиболее важные тенденции в процессе подготовки будущих военнослужащих. К примеру, проведение промежуточной и итоговой аттестации при помощи электронных устройств и облачных технологий среди будущих летчиков позволяет выявить степень их готовности к участию в боевых действиях в воздушном пространстве, а также степень их понимания специфики взаимодействия воздушных сил и других родов войск в процессе ведения определенного боя.

Тематические направления в отношении совершенствования навыков в сфере строевой подготовки, огневой подготовки, а также применения тактических действий, в некоторых учебных заведениях осуществляются посредством оборудованных специальных помещений элементами виртуальной и дополненной реальности. Курсанты, находясь в таком оборудованном изолированном помещении прибывают в ситуации, имитированной элементами виртуальной реальности под условия настоящего боя, совершенствуют свою поведенческую реакцию и корректируют собственное поведение с целью обеспечения значительной безопасности и значительной вероятности выполнения тактических задач. Для будущих военных летчиков данный подход необходим при их образовательном процессе, который имитировал бы их участие в боевых действиях непосредственно в воздушном пространстве.

В настоящий момент в эволюционном смысле для будущих военных летчиков, некоторыми учебными заведениями предусмотрены специальные помещения с тренажерами в целях совершенствования навыков управления самолетом, что не всегда засчитывается, как летные часы. В рамках общевоенной подготовки подобные помещения с тренажерами могли быть предусмотрены, к примеру, для совершенствования теоретических знаний относительно инженерного обеспечения [4, С. 98].

Современные тенденции могут привести к практике использования в военных учебных заведениях различных роботов и компонентов искусственного интеллекта. В частности, в рамках общевоенной подготовки для будущих летчиков, искусственный интеллект может оказаться полезным ресурсом в случае, если обозначенное технологичное нововведение будет решать повседневные задачи курсантов. К примеру, встроенный искусственный интеллект в личные кабинеты облачных систем может подсказать курсанту о необходимости повторения определенного теоретического аспекта ввиду возможной забывчивости им данного аспекта спустя определенное количество времени.

Повторение теоретического материала на фоне освоения нового тематического материала в действительности может создать ситуацию, при которой курсант будет пребывать в непрерывном информационном пространстве и совершенствоваться, таким образом, собственную рефлексивную компетенцию.

Однако у эволюционной составляющей в рамках обучения общевойсковой подготовки и других профильных дисциплин присутствует обратная сторона. При внедрении новых технологий и электронных устройств в процесс обучения необходимо в обязательном порядке предусмотреть аспект безопасности применения обозначенных нововведений. Учитывая специфику подготовки курсантов и значительную важность данной подготовки для обороноспособности страны, целесообразно производство, установка и обслуживание информационных технологий российскими организациями, аккредитованными Министерством обороны Российской Федерации. Для этого необходимо разработать критерии и подходы к отбору подобных организаций, их пребыванию в соответствующих реестрах Министерства обороны РФ и условиями их взаимодействия с военными учебными заведениями.

Кроме того, необходимо предусмотреть критерии и подходы, которые должны присутствовать в структуре всех предназначенных для подготовки будущих военнослужащих информационных технологий и электронных устройств. Некоторые темы учебной программы по общевойсковой подготовке могут предусматривать частичную или полную секретность транслируемой курсантам информации. Для обучения будущих военных летчиков данный аспект также подразумевает особую важность. Соответственно, необходимо определить, какие тематические направления могут переводиться в электронный формат, а какие – должны оставаться в компетенции непосредственной коммуникации между преподавателями и курсантами. Данный подход позволит сохранить в значительной степени элемент конфиденциальности образовательного процесса, оставив общедоступную информацию учебного характера для потенциальной возможности ее перевода в виртуальное пространство [10, С. 146].

Следует отметить, что общевойсковая подготовка постепенно переходит к учету информационных технологий и электронных устройств, при изучении различных видов войск РФ, в том числе космических и авиации, различного вида оружия и устройств, в том числе навигационного характера для осуществления топографии на территории определенной местности. Таким образом, сущностное содержание общевойсковой подготовки также трансформируется под влиянием информационных технологий.

В Федеральном государственном казенном военном образовательном учреждении высшего образования «Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова» Министерства обороны Российской Федерации (ФГКВОУ ВО «Краснодарское высшее военное училище летчиков») в настоящее время реализуется промежуточная и итоговая аттестации посредством электронных устройств [5]. Кроме того, будущие военные летчики используют IT-технологии в целях освоения правовых положений отраслевого законодательства. На занятиях используются различные дистанционные материалы в целях освоения будущими военными летчиками базовых знаний оказания первой медицинской помощи. В обозримом будущем училище планирует вводить в образовательный процесс специальные условия тренажерного характера для привития курсантам навыков корректной поведенческой реакции в воздушном пространстве в процессе имитированного боевого события.

Учитывая особенности обучения курсантов в военных учебных заведениях, в том числе в авиационных, необходимо отметить, что эволюционные тенденции и инновационные подходы во многом зависят от их целесообразности для образовательного процесса и их способности сохранять национальную безопасность. Соответственно, пригодных для внедрения в образовательный процесс нововведений стандартно должно оказываться значительно меньше, нежели для учебных заведений иных профилей. Военные учебные заведения должны стать катализатором для создания российскими IT-организациями такого программного обеспечения и технических устройств, которые призваны учитывать существенное количество обязательных критериев и предписаний относительно особых потребностей и ожиданий каждого военного учебного заведения, в частности, авиационной направленности.

Выводы. Таким образом, образовательный процесс учебных заведений военного профиля постепенно учитывает новые тенденции в сфере информационных технологий. Несмотря на то, что нововведения эволюционно пока не влияют на отраслевую специфику военной подготовки, однако в целом они присутствуют в процессе общевойсковой подготовки. В зависимости от профиля подготовки и специфики рода войск, которому принадлежит учебное заведение, реализация новых тенденций и возможностей будет оставаться неоднородной. Во многом это связано со спецификой военной подготовки и целесообразностью применения, в частности, новых технологий. Одной из действительных эволюционных предпосылок являются вызовы нового мира, которые существенно влияют на содержательную часть общевойсковой подготовки.

Отдельно для будущих военных летчиков изучение современных вызовов, в приоритетном порядке, затрагивает воздушное пространство. Будущие курсанты авиационных учебных заведений, соответственно, будут изучать в рамках общевойсковой подготовки вызовы завтрашнего дня. Таким образом, задачей преподавателя является качественная подготовка курсантов в соответствии со спецификой актуальных вызовов.

Литература:

1. Александрова, Е.А. Система формирования информационно-правового мировоззрения курсантов военного вуза / Е.А. Александрова, Д.А. Шакин // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. – №2 (92). – С. 110-123
2. Гришков, А.А. Пути повышения качества подготовки курсантов авиационного училища летчиков / А.А. Гришков, В.Д. Папулов // Военная мысль. – 2020. – №10. – С. 140-143
3. Мандранов, А.М. Комплексность работает на качество: к вопросу подготовки офицера-педагога в условиях гражданского вуза / А.М. Мандранов, Ю.Ю. Лушников // Вестник военного образования. – 2022. – №6 (39). – С. 40-43
4. Невзоров, Р.В. Формирование боевой готовности курсантов-летчиков в процессе тренажерной подготовки / Р.В. Невзоров // Евразийский Союз Ученых. – 2015. – №7-4 (16). – С. 97-99
5. Официальный портал ФГКВОУ ВО «Краснодарское высшее военное училище летчиков им. Героя Советского Союза А.К. Серова» // ФГКВОУ ВО «Краснодарское высшее военное училище летчиков им. Героя Советского Союза А.К. Серова»: [сайт]. – URL: <https://kvvaul.mil.ru/?ysclid=Indhsp7svn927799916> (дата обращения: 03.10.2023)
6. Письмо Министерства науки и высшего образования РФ от 21 декабря 2022 г. № МН-5/35982 О направлении программы образовательного модуля "Основы военной подготовки" для обучающихся образовательных организаций высшего образования // Информационно-правовой портал «Гарант.ру»: [сайт]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405911395/?ysclid=Indhajokvaw618059447> (дата обращения: 03.10.2023)
7. Соловьев, А.М. Престиж военного образования: научно-исследовательские барьеры слушателей магистратуры военного вуза / А.М. Соловьев, Л.О. Масыгутов // Вестник военного образования. – 2021. – №1 (28). – С. 50-54
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования // Портал "Гарант.ру": [сайт]. – URL: <https://base.garant.ru/71344998/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=lj4pc2e3w2186599624> (дата обращения: 03.10.2023)
9. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) // Официальный портал компании «КонсультантПлюс»: [сайт]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=ljd8vtejsa89251628 (дата обращения: 03.10.2023).

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, заместитель начальника кафедры
общевоенных дисциплин Пирогланов Шамсуддин Шахретович

ФГКВОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени

Героя Советского Союза А.К. Серова» Министерства обороны Российской Федерации (г. Краснодар);

кандидат технических наук, доцент кафедры общевоенных дисциплин Складов Владимир Петрович

ФГКВОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени

Героя Советского Союза А.К.Серова» Министерства обороны Российской Федерации (г. Краснодар)

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБЩЕВОЕННОЙ ПОДГОТОВКЕ: ТЕХНОЛОГИИ, ПСИХОЛОГИЯ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ВОЕННОЙ АВИАЦИИ

Аннотация. В статье раскрывается сущность интегрированного подхода в процессе обучения общевоенной подготовке с применением педагогических и психологических компонентов. Рассматривается специфика общевоенной подготовки в отношении будущих военных летчиков на фоне идентичной подготовки в учебных заведениях других войск. Акцентировано внимание на особенностях применения психологического аспекта в процессе трансляции учебного материала, реализуемого непосредственно преподавателем. Приведены доступные для обучения общевоенной подготовке формы обучения, как подхода к педагогическим технологиям. Раскрывается подход к приоритетности реализации интегрированного компонента преподавателем на примере ФГКВОУ ВО «Краснодарское высшее военное училище летчиков им. Героя Советского Союза А.К. Серова».

Ключевые слова: общевоенная подготовка, курсант, авиация, училище, интегрированный подход.

Annotation. The article reveals the essence of the integrated approach in the process of teaching general military training with the use of pedagogical and psychological components. The specifics of general military training in relation to future military pilots are considered against the background of identical training in educational institutions of other troops. Attention is focused on the peculiarities of the application of the psychological aspect in the process of broadcasting educational material implemented directly by the teacher. The forms of training available for general military training as an approach to pedagogical technologies are given. The approach to the priority of the implementation of the integrated component by the teacher is revealed on the example of the Krasnodar Higher Military School of Pilots.

Key words: general military training, cadet, aviation, school, integrated approach.

Введение. Каждое военное учебное заведение предполагает собственную общевоенную подготовку с учетом рода войск. Учебные программы данной дисциплины включают общее для всех родов войск компоненты общевоенной подготовки с акцентированием внимания на специфику обучения курсантов.

Качество обучения с обязательным включением интегрированных подходов, представляет особую актуальность, в том числе для настоящей статьи, так как подготовка будущих военных летчиков предполагает достаточно сложный образовательный процесс, в рамках которого курсанты должны освоить новые знания и навыки, при этом учитывать их применимость в военной авиации. Целью статьи является выявление педагогических и психологических аспектов, которые позволяют осуществлять подготовку будущих военных летчиков с учетом современных тенденций и требований в рамках общевоенной подготовки.

Образовательные стандарты затрагивают общие компетенции в отношении подготовки в учебных заведениях, однако они не в полном объеме учитывают специфику подготовки в военных учебных заведениях [9]. Недостающей компетенцией прослеживаются в отдельных нормативных документах Министерства науки и высшего образования РФ, которые в совокупности позволяют сконструировать целостную образовательную систему в рамках общевоенной подготовки.

Интегрированному подходу к общевоенной подготовке посвятили свои научные труды такие исследователи, как Заруцкий Д.Л., Гожигов В.Я., Денисов А.Е., Ленев Ю.А., Лазукин А.Д. и др. [2, С. 12]. Внимание обозначенных представителей научного сообщества базируется на общевоенной подготовке в контексте формирования кадровых офицеров. Этот подход объясняется необходимостью формирования ценностно-мотивационного отношения со стороны курсантов к сущности своей будущей профессиональной деятельности.

Однако современная действительность такова, что в условиях динамично меняющейся педагогической активности вследствие интенсивного развития информационной технологии и расширения информационного пространства, интегрированный подход предполагает комбинирование свойственных военному учебному заведению форм обучения и новых подходов в целях углубления познаний курсантами.

Изложение основного материала статьи. Процесс подготовки будущих военных летчиков требует от преподавателя дисциплины «Общевоенная подготовка» доступное разъяснение содержательной части учебной программы. Это означает, что преподаватель должен передать знания военным летчикам, достаточные для формирования у них представления об основных требованиях несения военной службы. В тоже время следует учитывать, что освоение содержательной части учебной программы неизбежно формирует отдельные компоненты мировоззренческого аспекта среди будущих военных летчиков. На данный процесс в значительной степени влияет специфика восприятия курсантами получаемой информации и формирование собственного отношения к ней. Военной службой предусматривается, что будущий военнослужащий в равной степени, как и действующий военнослужащий, должны следовать приказам командования или вышестоящего военного руководства. Однако качество выполнения приказов и, возникающая в некоторых случаях необходимость взятия военнослужащим командование на себя, способствует необходимости формирования такого мировоззренческого аспекта, который в расширенном формате обеспечивал бы соблюдение национальных интересов и создание условий для выполнения тактических задач, в том числе боевых задач [3, С. 93].

Дисциплина по общевоенной подготовке, несмотря на строгую регламентированность проведения занятий, предполагает широкий спектр педагогических и психологических приемов преподавателя, которые направлены на формирование искомым нейронных связей в мыслительном процессе курсантов.

Если рассматривать педагогическое и психологическое воздействие преподавателя на процесс восприятия информации курсантами, то следует акцентировать внимание на различные по степени сложности и многоаспектности,

применяемых преподавателем инструментов. В частности, преподаватель может демонстрировать глубокие познания в содержательной сути общевойсковой подготовки, что непосредственно является одним из инструментов формирования эффекта подражания среди курсантов, которые на примере преподавателя впоследствии изъявляют желание обладать идентичными компетенциями в отношении учебной программы по дисциплине.

Боевой опыт или глубокая осведомленность преподавателя относительно реальных примеров из военной практики в сфере авиации призваны раскрыть сущностное понимание курсантами специфики военной службы в наглядной форме. Такие приемы, как: умение преподавателем делать небольшие устные паузы в процессе устной речи; смена интонации в целях акцентирования внимания на исключительно важных составляющих общевойсковой подготовки; структурирование информации по принципу «от простого – к сложному», а также структурирование учебной программы в целях формирования целостного восприятия военной службы, как сферы, в которой отсутствуют второстепенные компоненты, помогают преподавателю в любых условиях донести существенную часть учебной программы до сведения курсантов. Это значит, что преподаватель должен в своей учебной программе учитывать не только непосредственную военную подготовку, но также сопутствующие компоненты, усиливающие важность качественной общевойсковой подготовки. [4, С. 83].

Как психологический прием в процессе педагогической деятельности, преподаватель рассматриваемой дисциплины должен учитывать аспекты ответственности будущих военных летчиков при проявлении ими тактических действий в процессе военной службы. К примеру, курсантам следует понимать высокую степень ответственности при обращении с оружием и орудиями. Ответственность также затрагивает проявление курсантами поведенческой реакции в процессе полетов, что означает устранение потенциальной ситуации, которая может быть спровоцирована будущим военным летчиком, как элемент бессознательного [1, С. 106]. Это значит, что общевойсковая подготовка с психологической точки зрения должна исключать проявление с курсантами в процессе будущей военной службы состояний импульсивности, аффекта, временной смены настроения и других аспектов психоэмоционального состояния.

Некоторые подходы к педагогической деятельности, несмотря на появление новых педагогических технологий, до сих пор остаются актуальными при обучении общевойсковой подготовке, к примеру, строгая регламентация учебных занятий ввиду сложности специфики рассматриваемой дисциплины, смена теоретических занятий и практической подготовки, обязательность освоения определенного объема знаний, обязательность осуществления самостоятельной работы при изучении отдельных аспектов общевойсковой подготовки.

Приведенные подходы к строгой регламентации учебной активности, в исторической и хронологической перспективе, показали полное соответствие расписанию дня и режиму, которые свойственны и обязательны для курсантов в период их обучения в военном учебном заведении. Соответственно, интегрированный подход с учетом психологической и педагогической составляющих на фоне дисциплины на территории учебного заведения допустим в рамках общевойсковой подготовки, так как обозначенная совокупность приводит к оптимальному освоению комплексных знаний и навыков будущими военными летчиками по дисциплине [5, С. 179].

Кроме того, интеграция педагогического и психологического аспектов способствуют такие подходы, как: электронные учебные материалы; специальные аудитории для изучения уставов Военных Сил Российской Федерации; специальные помещения для осуществления огневой подготовки из стрелкового оружия; полевая учебная база и др. Комбинация и своевременная смена различных подходов и учебной обстановки позволяет курсантам дополнять собственные знания наглядными практическими навыками в сфере строевой подготовки, тактики специальных подразделений, военной топографии и других тематических направлений рассматриваемой дисциплины.

Следует отметить, что, к примеру, в Федеральном государственном казенном военном образовательном учреждении высшего образования «Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К.Серова» Министерства обороны Российской Федерации (ФГКВБОУ ВО «Краснодарское высшее военное училище летчиков им. Героя Советского Союза А.К. Серова») особое внимание уделяется групповым занятиям и самостоятельной работе обучающихся, которые подразумевают получение обучающимися консультации от преподавателя [6]. Обозначенные мероприятия, как показывает практика, преимущественно посвящены отдельным положениям уставов ВС РФ, специфики хранения казенного и гарнизонного оружия и боеприпасов, некоторым аспектам нормативно-правовым актам, затрагивающих повседневное несение военной службы летными подразделениями. Таким образом, специфика училища корректирует приоритетность углубления познаний, хотя содержательная часть по общевойсковой подготовке реализуется в полном объеме. Несмотря на то, что профиль подготовки базируется на военной авиации, курсанты училища по итогам освоения дисциплины могут оказать первую помощь при поражении отравляющими веществами, ориентироваться на местности, в том числе на суше, по азимутам, осуществлять и сооружать фортификационные сооружения. Обозначенные умения также обязательны для курсантов учебных заведений других родов войск.

Интеграционный подход к общевойсковой подготовке отражен в Письме Министерства науки и высшего образования РФ от 21 декабря 2022г. № МН-5/35982, посвященном общевойсковой подготовке в системе высшего образования Российской Федерации [7]. В данном документе обозначена равноценная необходимость нормативной и тактической подготовки курсантов в аспекте патриотического воспитания. Акцентируется особое внимание формам обучения и порядку подготовки курсантов, рекомендованным преподавателю рассматриваемой дисциплины. Кроме того, законодательно закреплено понимание интеграции, как совокупности различных форм обучающих мероприятий, в том числе аттестационной направленности.

При этом документом обозначено, что интеграционный подход должен обеспечиваться не только теоретическими знаниями и практическими навыками курсантов, в том числе будущих военных летчиков, но также решением задач, сопряженных с готовностью обучаемых курсантов к участию в потенциальных боевых действиях. Кроме того, интеграция отражается в подходе преподавателя, который самостоятельно в углубленном формате: изучает материалы занятий по дисциплине; внедряет новые методические разработки психологического и педагогического характера; подбирает наглядные примеры из общезвестной практики оборонных структур Российской Федерации; применяет психолого-педагогические аспекты для разработки планов проведения учебных занятий; внедряет новые педагогические технологии; осуществляет подготовку источниковедческой базы для повышения степени осведомленности будущих военных летчиков к предполагаемой военной службе.

Отдельным аспектом в обозначенном Письме приводится такая интеграционная составляющая, как структурирование наглядных примеров, которые не только соответствуют тематическим разделам учебной программы, но также показывают целесообразность добросовестного отношения выдающихся военных деятелей к образовательному аспекту в рамках изучаемых материалов. Таким образом, становится актуальным подход выдающегося полководца А.В. Суворова, базирующийся на существенном облегчении несения военной службы и участия в потенциальных боевых действиях после осознанного отношения к процессу получения военного образования [8, С. 4]. Хотя проведение занятий практического характера нацелены на совершенствование рефлексивной компетенции среди будущих военных летчиков в психолого-педагогическом аспекте, этот аспект образовательного процесса важен тем, что навыки по общевойсковой подготовке

становятся неотъемлемой частью каждого курсанта, как будущего военнослужащего. В отношении групповых занятий в упомянутом Письме предусмотрена систематизация знаний в целях возможности раскрытия отдельных вопросов, затрагивающих современное состояние и тенденции развития ВС РФ. В этом случае, уместны применение таких педагогических приемов, как изложение учебного материала в устной форме с элементами комбинирования наглядных источников информации посредством электронных устройств. Рассматривая самостоятельную работу курсантов как педагогическую технологию, необходимо учесть, что данная технология становится целостной в военном учебном заведении, если она сопровождается всесторонним методическим обеспечением со стороны преподавателя [10, С. 49].

Применение консультаций в рамках выполнения самостоятельной работы, практикуемой в ФГКВОУ ВО «Краснодарское высшее военное училище летчиков им. Героя Советского Союза А.К. Серова», сопряжены с необходимостью качественной подготовки к промежуточной аттестации. В рамках исполнения положений упомянутого Письма курсанты училища осуществляют подготовку к промежуточной аттестации путем выполнения тактических задач, приближенных к аспектам военной службы в авиации на данный момент времени. Таким образом, подход к выполнению самостоятельной работы посредством реализации тактических задач позволяет будущим военным летчикам более осознанно подготовиться к практической части промежуточной аттестации и расширенно иметь представление о своей будущей военной службе при выполнении идентичных действий.

Интеграционная составляющая в Письме Министерства науки и высшего образования РФ также отражается приведенной учебно-материальной базой, которая включает ресурсы для реализации различных педагогических технологий и психологических приемов по общевойсковой подготовке. К ним относятся строевой плац, магнитно-маркерная доска, инструменты табеля вооружения, военной техники и военно-учебного имущества, специализированные аудитории, тир, программное обеспечение и компоненты программного оборудования. Интеграционные компоненты общевойсковой подготовки, предусмотренные в обозначенном Письме, нацелены на формирование у курсантов осознанного общественного отношения и воинского долга, уважительного отношения к воинским традициям, что является неотъемлемым компонентом необходимости глубокого освоения учебного материала рассматриваемой дисциплины.

Таким образом, обучение по общевойсковой подготовке требует от преподавателя постоянного учета специфики подготовки будущих военных летчиков. Знания и навыки курсантов должны быть в равной степени соотнесены к военной службе в авиации и взаимодействию с другими родами войск в процессе потенциальных боевых действий. Занятия по общевойсковой подготовке с интеграционным компонентом должны быть направлены не столько на базовую подготовку курсанта, как военнослужащего, как преимущественно на подготовку целостной личности будущего военного летчика, понимающего и осознающего степень собственной ответственности перед командованием и национальными интересами своей страны.

Выводы. Дисциплина по общевойсковой подготовке предполагает значительно расширенный подход к обучению курсантов, которые в действительности осваивают не только знания и умения, но также обретают высокую степень ответственности в процессе потенциальных боевых действий. Подготовка будущего военнослужащего предполагает целостный подход с использованием психолого-педагогических аспектов и специальных педагогических технологий в рамках регламентированной формы обучения. Интеграционные подходы, предусмотренные в Письме Министерства науки и высшего образования РФ, позволяют приучать курсантов к выполнению тактических задач любой сложности.

Данный подход к деятельности преподавателя в значительной степени расширяет целевое назначение общевойсковой подготовки. Соответственно, применяемые технологии и психологические приемы являются компонентами образовательного процесса, без которых обучение в рамках рассматриваемой дисциплины осуществлялось бы не в полном объеме. Чем больше интеграционных аспектов реализует преподаватель при обучении будущих военных летчиков, тем глубже окажутся их познания и практические навыки в сфере военной авиации.

Литература:

1. Анфалов, Е.В. Модель формирования рефлексивно-прогностической компетенции курсантов военных вузов / Е.В. Анфалов // Преподаватель XXI век. – 2017. – №2-1. – С. 105-114
2. Заруцкий, Д.Л. Совершенствование общевойсковой подготовки студентов военных учебных центров: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Заруцкий Дмитрий Львович; [Место защиты: Военный университет Министерства обороны Российской Федерации]. – Москва, 2021. – 24 с.
3. Карлова, Е.Н. Социальные факторы образовательной успешности курсантов военных вузов / Е.Н. Карлова, В.Е. Талынев // Высшее образование в России. – 2022. – №6. – С. 92-102
4. Кирина, Е.А. Принципы профессионально-ориентированного взаимодействия военных летчиков / Е.А. Кирина // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2021. – №2. – С. 82-88
5. Кустов, Д.А. Воспитание морально-волевых качеств курсантов средствами физической подготовки в целостном педагогическом процессе военного вуза / Д.А. Кустов // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №74-3. – С. 178-181
6. Официальный портал ФГКВОУ ВО «Краснодарское высшее военное училище летчиков им. Героя Советского Союза А.К. Серова» // ФГКВОУ ВО «Краснодарское высшее военное училище летчиков им. Героя Советского Союза А.К. Серова»: [сайт]. – URL: <https://kvvaul.mil.ru/?ysclid=Indhsp7svn927799916> (дата обращения: 04.10.2023)
7. Письмо Министерства науки и высшего образования РФ от 21 декабря 2022 г. № МН-5/35982 О направлении программы образовательного модуля "Основы военной подготовки" для обучающихся образовательных организаций высшего образования // Информационно-правовой портал «Гарант.ру»: [сайт]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405911395/?ysclid=Indhjokvaw618059447> (дата обращения: 04.10.2023)
8. Румянцев, С.В. Под нашим знаменем – история авиации России / С.В. Румянцев // ВВО. – 2021. – №3 (30). – С. 4-8
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования // Портал "Гарант.ру": [сайт]. – URL: <https://base.garant.ru/71344998/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=lj4pc2e3w2186599624> (дата обращения: 04.10.2023)
10. Языков, Е.Ю. Технология формирования гражданско-правовой культуры личности обучающихся военных вузов / Е.Ю. Языков // Педагогические исследования. – 2023. – №2. – С. 49-68

УДК 371

аспирант Питюков Степан Владимирович

Образовательное частное учреждение высшего образования
«Российская международная академия туризма» (г. Химки)

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ГУМАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Гуманизация профессионального образования рассматривается в контексте привнесения в него общечеловеческих ценностей, закрепленных в современной культуре. Для этого анализируются подходы нескольких научных школ к определению содержания, структуры и компонентного состава культуры и возможности их отражения в структуре, содержании и процессе профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональное образование, гуманизация профессионального образования, содержание и структура современной культуры.

Annotation. The humanization of professional education is considered in the context of introducing the universal values enshrined in modern culture into it. For this, the approaches of several scientific schools to the definition of the content, structure and component composition of culture and the possibility of their reflection in the structure, content and process of vocational education are analyzed.

Key words: professional education, humanization of professional education, content and structure of modern culture.

Введение. Образование как феномен культуры невозможно без диалога человека с тем, что наработано человечеством на протяжении истории его существования, с тем, что закреплено в культуре как наивысшие достижения человечества в какой-либо области. Культурологические основания образования, в том числе профессионального, есть ни что иное, как сущностные, содержательные, смысловые концепты субъективно свободного самоопределения личности в процессе освоения многовекового опыта предшествующих поколений людей и обретения ей своей индивидуальности и самобытности на уровне современной культуры. Для этого в рамках образования многообразие слагаемых культуры должно быть эксплицитно представлено, с ними необходимо выстроить диалог (взаимодействие), приводящий к осознанию их социальной и проживанию их индивидуальной значимости для человека и последующему самоопределению.

Изложение основного материала статьи. В самом широком смысле образование представляет собой социальный институт, обеспечивающий реализацию двух функций «превратить имеющийся в обществе социально-культурный опыт в достояние всех его членов... сформировать у человека способность к обогащению имеющегося опыта собственным вкладом» [7, С. 148]. В зависимости от осваиваемого человеком содержания различают общее и профессиональное образование, которые в свою очередь различаются по уровням. Говоря о профессиональном образовании, вслед за А.Н. Лейбовичем, мы понимаем под ним и сам процесс овладения знаниями, умениями и навыками (компетенциями), и результат, выражающийся в профессиональном становлении и развитии личности [2]. Для профессионального образования характерна связь с осваиваемой профессией и становлением специалиста, выработкой профессиональных навыков в соответствующем виде деятельности. Одной из важных характеристик профессионального образования в постиндустриальную эпоху становится его гуманизация [3].

Гуманизация профессионального образования рассматривается учеными как принцип профессиональной педагогики «отражающий направленность развития системы профессионального образования на гуманные отношения в обществе как общечеловеческую ценность» [7, С. 231]. Руководствуясь этим принципом как руководящим положением в практической деятельности образовательных учреждений происходит пересмотр и соответствующий отбор содержания, форм и методов обучения, применяемых педагогических технологий обучения и воспитания, ориентированных на привнесение в каждый момент взаимодействия субъектов образовательного процесса общечеловеческих ценностей, закрепленных в культуре как своеобразных нравственных ориентиров. В этой связи, содержание культуры становится важнейшим основанием обновления содержания учебно-воспитательного процесса в образовательной организации, которое направлено на привнесение и утверждение в качестве ведущей ценности человека и того, что способствует его преобразованию из индивида в индивидуальность, из существа в личность, из особи в мужчину и женщину.

В понимании культуры и ее содержания также существуют разные подходы, что позволяет исследователям определять соответствующий компонентный состав ее слагаемых. Изучение слагаемых культуры в процессе профессионального образования способствует внедрению общекультурных компонентов в структуру и содержание образования, обеспечивая его гуманизацию на содержательном уровне. Вместе с тем ценностная ориентация содержания образования приводит и к пересмотру характера межличностного взаимодействия, придания ему все более выраженного этического характера за счет использования технологических приемов тонкого и искусного прикосновения к личности, способствующего выработке системы ценностных отношений субъекта к себе и к другим субъектам и объектам окружающего мира.

Если рассматривать культуру как возделывание, а именно такое смысловое значение имеет трактовка понятия «культура» при переводе с латинского на русский язык, то содержанием культуры становится все то, что возделано людьми на протяжении истории существования человечества и продолжает возделываться сегодня. В этой связи хотелось обратить внимание на две логично выстроенные системы слагаемых культуры, представленные в трудах академика А.М. Новикова [3], с одной стороны, и в работах профессора Н.Е. Щурковой [1] и профессора В.Ю. Питюкова [6], с другой. Эти две научные школы по-своему определяют компонентный состав слагаемых культуры, но сходятся в одном – культура выступает содержательным ориентиром при выработке содержания образования и воспитания.

Так, А.М. Новиков утверждает: «Поскольку цель образования человека заключается в освоении человеческой культуры, то, естественно, структура культуры лежит в основании содержания образования» [3, С. 34]. В структуре культуры автором выделяются как объективные, так и субъективные компоненты. «Освоение человеком – обучающимся – объективных компонентов культуры происходит не столько через непосредственное восприятие материальных предметов культуры... сколько за счет освоения идеальных продуктов человеческой культуры в виде общественного сознания» [3, С. 34]. Его формы «язык, обыденное сознание, мораль, право, политическая идеология, наука, искусство, философия, религия... являются основаниями содержания образования в части освоения обучающимися объективных компонентов культуры» [3, С. 34].

Каждая из перечисленных форм общественного сознания выполняет свою специфическую функцию и в плане аккумуляции и хранения культуры, и в плане экстраполяции накопленного в культуре материала на содержание образования. При этом значение форм общественного сознания в процессе освоения культуры для человека разнится в зависимости от возрастного периода. Так, например, для ребенка ведущую роль в ходе постижения человеческой культуры выполняет обыденное сознание, основу которого составляет житейский опыт. В свою очередь обыденное сознание

подкрепляется языком как средством человеческого общения и искусством, усиливающим влияние на человека за счет эстетического компонента и образного восприятия.

В ходе взросления человека и развитии его самосознания все большую значимость для него начинают приобретать другие компоненты общественного сознания – мораль, право, наука, политическая идеология, философия. Эти компоненты в отличие от обыденного сознания, оперирующими с частными проявлениями и последующем обобщением схожих фактов, способны представлять культурные явления в обобщенном виде на уровне нормы, правила, закона или закономерности, т.е. в логике от общего – к частному.

Проведя анализ значения форм общественного сознания с позиции их влияния на содержание образования в индустриальную и постиндустриальную эпоху, А.М. Новиков приходит к важному выводу – «сегодня ситуация коренным образом изменилась и все формы общественного сознания в структуре образования должны быть отражены как равнозначные» [3, С. 39].

Говоря о субъективных компонентах культуры, А.М. Новиков указывает на «направленность личности (мировоззрение, ценностные ориентации, стремления и др.), опыт (знания, умения (компетенции), навыки, привычки), развитие (интеллекта, воли, чувств и т.д.)» [3, С. 35]. Субъективные компоненты культуры ученый связывает с тремя составляющими образования: «развитие направленности личности – содержание воспитания; развитие опыта – содержание обучения; развитие психических процессов – содержание развития (психолого-педагогического)» [3, С. 41]. Таким образом, структура культуры находит свое адекватное отражение в структуре образования, но как отмечает автор, все же остается перекося в сторону «знаниевой парадигмы», преодолеть который представляется возможным только при рассмотрении процесса образования в категориях деятельности [3, С. 92].

В рамках другой научной школы (Н.Е. Щуркова [1], В.Ю. Питюков [6]) предлагается исходить из направлений «воздействия» человеком того, что он получил от природы. В качестве таких направлений выделены: средства существования (то, без чего он не может существовать, что ему необходимо для жизни – питание, одежда, жилище, к которым с позиции культуры предъявляются вполне определенные требования – какие продукты есть, в каком количестве, как принимать пищу; как с помощью одежды выражать отношение к себе и к окружающим людям, как одежда связана с видами деятельности человека; как обустроить свою жилище, как в нем чувствуют себя люди, проживающие в нем); среда обитания человека (насколько она чиста и красива, удобно ли в ней человеку, соответствует ли она функциональным запросам людей, проживающей в этой среде); способности человека (связанные с видовым названием человека как разумного существа, ориентирующего на создание блага для любого другого человека и творчески проявляющего себя в любом виде деятельности, умственной, физической и т.д.); организм человека (как человек следит и поддерживает чистоту своего тела, заботится о своем здоровье и справляется с болезнями, как пластически информирует окружающих о своих отношениях); взаимные отношения (следование закрепленным в этикете нормам и правилам, отработанным в длительной истории существования человечества, умение выстраивать ценностные отношения с отдельным человеком и группой людей); изменение собственного «Я» человека. Каждое из обозначенных направлений и соответствующих им показателей при детальном анализе позволяет эксплицитно раскрыть содержание культуры и наполнить структурные компоненты образования вполне обоснованным и объемным содержанием, поскольку объемно само содержание культуры, которое человек застает в готовом виде в момент своего рождения. При этом подчеркивается, что от активности самого человека будет зависеть, насколько он овладеет культурой человечества, которую ему в пленительной и доступной форме предъявят педагог [4, 5].

Выводы. Итак, образование представляет собой уникальное явление, выступающее одновременно в качестве феномена культуры и социального института, позволяющего воспроизводить и транслировать культуру человечества новым поколениям. Специфика профессионального образования традиционно характеризуется связью с осваиваемой профессией, выработкой профессиональных знаний и навыков (компетенций), а в условиях постиндустриального общества – гуманистической направленностью этого процесса и становлением личности специалиста, присваивающего гуманные отношений в качестве общечеловеческой ценности. В силу того, что освоение человеческой культуры выступает целью образования, структурные компоненты культуры, состав которых разными научными школами определяется по-разному, выступают в качестве основы содержания образования, придают ему гуманистический характер, как в содержательном плане, так и в аспекте межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Литература:

1. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии / Под ред. Н.Е. Щурковой. – М.: Новая школа, 1998. – 208 с. – С. 18-22
2. Лейбович, А.Н. Структура и содержание Государственного стандарта профессионального образования / А.Н. Лейбович. – М. – Высшая школа. 1994. – 280 с.
3. Новиков, А.М. Основания педагогики. Пособие для авторов учебников и преподавателей / А.М. Новиков. – М.: Издательство «Эгвест», 2010. – 208 с. – С. 34-46.
4. Питюков, В.Ю. Студенты и учителя о технологии педагогического воздействия / В.Ю. Питюков // Педагогика, 1992. – № 11-12. – С. 54.
5. Питюков, В.Ю. Что такое педагогическая технология / В.Ю. Питюков // Воспитание школьников, 1995. – № 1. – С. 8.
6. Питюков, В.Ю. Культура жизни и деятельности школы: модели, технологии, методики: Монография / В.Ю. Питюков. – М.: Советский спорт, 2004. – 164 с. – С. 24-31
7. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / Под ред. С.Я. Батышева. – М., АПО, 1999. – Т. 1. – 568 с. – Т. 3. – 488 с.

УДК 570

кандидат психологических наук, профессор Пономарева Елена Юрьевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ КАК КЛЮЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация. Тема эмоциональной устойчивости формирует актуальную теоретическую и практическую проблему. Она становится предметом изучения психофизиологии, педагогики, философии и социальных наук. Отдельное внимание уделяется эмоциональной стабильности педагогов-психологов в качестве полисистемного свойства характера, которому присуща эмоциональная сбалансированность. Цель проводимого исследования состоит в изучении появления эмоциональной стабильности среди педагогов-психологов. В целях проведения работы применялись как общенаучные, так и психологические методы. Среди теоретических – изучение литературы по данной теме, сбор тезисов, классификация информации. В числе эмпирических методов – наблюдение, заполнение анкет, проставление экспертных оценок и проведение тестов. Используя программу SPSS 13.0 на операционной системе Windows, удалось провести анализ сравнительного, количественного и качественного типа. Последние применялись для сбора актуальных сведений об уровне эмоциональной устойчивости и связи с другими свойствами личности.

Key words: эмоциональная устойчивость, формирование, педагог-психолог.

Annotation. The topic of emotional stability forms an actual theoretical and practical problem. It becomes the subject of the study of psychophysiology, pedagogy, philosophy and social sciences. Special attention is paid to the emotional stability of teachers-psychologists as a polysystem character property, which is characterized by emotional balance. The purpose of the study is to study the emergence of emotional stability among teachers-psychologists. In order to carry out the work, both general scientific and psychological methods were used. Among the theoretical ones are the study of literature on this topic, the collection of abstracts, the classification of information. Empirical methods include observation, filling out questionnaires, making expert assessments and conducting tests. Using the SPSS 13.0 program on the Windows operating system, it was possible to conduct a comparative, quantitative and qualitative type analysis. The latter were used to collect up-to-date information about the level of emotional stability and connection with other personality traits.

Key words: emotional stability, formation, teacher-psychologist.

Введение. Первые экспериментальные исследования эмоциональной устойчивости были проведены в XIX в., когда данное явление изучалось в рамках «рудиментарной» теории Ч. Дарвина и «периферической» теории Джеймса – Ланге. Было установлено, что эмоциональная устойчивость появилась у человека в процессе эволюции, ее истоки нужно искать в физиологических проявлениях и адаптационных механизмах [1].

В работах ряда исследователей эмоциональная устойчивость, так или иначе, связывается с феноменом эмоционального интеллекта, понимаемого как разумность в эмоциональной регуляции поведения, важнейшая детерминанта успешности жизнедеятельности [2], эмоционального самоконтроля [3], эмоциональной зрелости личности [4].

И.Ф. Аршава отмечает, что существуют различные формы отображения оценки эмоциональной устойчивости человека по параметрам: уровень сформированности эмоционального интеллекта; преобладание в индивидуальном опыте ресурсов эмоциональной устойчивости, выработка активной стратегии на преодоление концентрации на проблеме; особенностей проявления высших психических функций (коммуникативной, чувства юмора); наличие или отсутствие психосоматических нарушений [2].

В работах Т.А. Пашко, эмоциональная устойчивость связывается с феноменом эмоционального самоконтроля и определяется, как способность личности контролировать, идентифицировать и, в случае необходимости, корректировать собственные эмоциональные проявления, что способствует стимулированию самосовершенствования и повышению эффективности деятельности. Модель эмоционального самоконтроля, по определению ученого, состоит из двух компонентов: структуры и механизма. Структура включает в себя мотивационно-ценностный компонент, блок самооценки, рефлексивный компонент, волевой компонент, интеллектуальный блок. Механизм включает в себя контроль и коррекцию. Психологическими детерминантами эмоционального самоконтроля выступают: личностная рефлексия, эмоциональный интеллект, волевые качества, мотивация достижения и самоуважения [4].

И.Г. Павлова рассматривает эмоциональную устойчивость как элемент эмоциональной зрелости, которая, в свою очередь, трактуется автором как «интегративное качество личности, характеризующее степень развития эмоциональной сферы на уровне адекватности эмоционального реагирования в определенных социокультурных условиях» [5]. К числу важных признаков эмоционально зрелой личности И.Г. Павлова относит: адекватность в восприятии, оценивании и понимании собственных эмоций и эмоций окружающих, произвольность в руководстве своими эмоциями, использование эмоциональной экспрессии как средства общения. Эмоциональная зрелость представляет собой феномен эмоционального порядка, выступает как способность к адекватному эмоциональному реагированию в конкретных социальных условиях, а, следовательно, обладает эмоциональной устойчивостью.

Ряд авторов рассматривает эмоциональную устойчивость как фактор, обеспечивающий устойчивость личности в целом. Так, Э. Эриксоном эмоциональная устойчивость трактуется как фактор формирования и поддержания целостности личности. При этом автор акцентирует внимание на том, что «формирующаяся на определенном возрастном этапе целостность личности обеспечивается не только интеллектуальной и физической умелостью, но и устойчивостью, связанностью, самостоятельностью вырабатываемых подростком моральных взглядов и оценок, то есть устойчивым мировоззрением» [6].

Изложение основного материала статьи. Исходя из цели исследования, особый интерес представляют психологические исследования, авторы которых обращают внимание на структуру эмоциональной устойчивости, а также выделяют критерии ее сформированности.

К.В. Пилипенко рассматривает эмоциональную устойчивость как «сложное динамическое интегративное качество личности, которое обеспечивает высокую продуктивность деятельности и поведения в сложных эмоционально-напряженных условиях». Структура эмоциональной устойчивости, по ее мнению, представлена психофизиологической, эмоционально-волевой, когнитивно-рефлексивной, адаптивной и социально-перцептивной подструктурами. Таким образом, интеграция, совместимость и представленность данных подструктур придает устойчивость либо неустойчивость развитию эмоциональной устойчивости. Для формирования стойкой эмоциональной устойчивости необходимо активизировать ее

подструктуры, основой которых должны выступать сформированные умения рефлексии, самопознания, адаптивности, медитации, саморегуляции, самоконтроля и другие [7].

В контексте нашей работы особую ценность представляют исследования М.Ю. Буслаевой. Данный автор определяет понятие «эмоциональная устойчивость» как готовность, к конструктивному решению эмотивных ситуаций в процессе профессиональной деятельности. Структура эмоциональной устойчивости представлена следующими компонентами: эмоциональным (сбалансированность-несбалансированность между личностью и социальной средой, уровень личностной тревожности, невротизации, типичные эмоциональные реакции и т.п.); мотивационным (самоорганизация, саморегуляция, самоуправление личности в напряженной ситуации на основе его системы мотивов); волевым (инициация действий, контроль поведения и т.п.); когнитивным (оценка получаемой информации, прогнозирование событий, принятие решений в стрессогенных ситуациях) [8].

Анализ литературы по изучаемой нами проблеме показал, что эмоциональная устойчивость – это функциональная, гармонизирующая система эмоционального регулирования деятельности, способность сохранять определенные эмоциональные состояния. Она выступает как один из психологических факторов надежности, эффективности и успешности действий в обстановке повышенной психической напряженности. В нашем исследовании данное теоретическое положение является исходным для последующего эмпирического изучения феномена эмоциональной устойчивости.

Организуя работу по формированию эмоциональной устойчивости, мы опирались, прежде всего, на то, что одной из основных форм групповой развивающей работы, используемой в современной психологии, является тренинг.

Современная психология предлагает большое разнообразие различных технологий проведения тренинговой работы. В ходе формирующего этапа нашего эксперимента были использованы активные групповые методы, позволяющие овладеть необходимыми умениями и навыками по преодолению стрессогенных ситуаций. Совокупность данных методов выступает одним из наиболее доступных способов значительно ускорить групповое обучение, который достигается за счет интенсивного эмоционального подкрепления и усиления обратной связи с участниками.

Исходя из цели тренинга, которая заключалась в формировании эмоциональной устойчивости, было сформулировано его рабочее определение. Тренинг эмоциональной устойчивости для педагогов-психологов – это форма работы, направленная на применение методов интерактивного, аутоактивного, психопрофилактического и психокоррекционного типа. Цель – подкрепление внешних, а также внутренних источников эмоциональной устойчивости личности.

В ходе разработанного и проведенного нами тренинга создавались условия для психологической коррекции и развития эмоциональной устойчивости педагогов-психологов. При проведении тренинга сопоставлялись индивидуальные и групповые отражения действительности, осмыслились составляющие, разрабатывалось понимание тех факторов, которые влияют на поведение в конкретных обстоятельствах. Для понимания реакции организма изучались стрессогенные факторы и ответ личности. При проведении занятия отдельное внимание уделялось снижению эмоционального напряжения, поиску ресурсов внутри личности, помогающих контролировать эмоциональное состояние. Участники тренинга развивали навыки контролирования эмоций, учились расширять форматы поведения в стрессовых обстоятельствах. Тренинг был построен таким образом, чтобы каждый из участников смог выработать индивидуальную копинг-стратегию поведения в стрессогенных ситуациях, научиться преодолевать стресс.

Для проведения тренинговых занятий с педагогами-психологами использовалось специально организованное помещение, в котором обеспечивалась круговая аудиторная работа, проводились занятия двигательного формата, а также была реализована возможность уединиться. В зависимости от конкретных условий, менялось число занятий, их содержимое, последовательность выполнения, а также продолжительность упражнений.

Тренинг предполагал наличие определенного уровня рефлексии его участников. Программа тренинга включала в себя чередование теоретического (мини-лекции) и практического материала. Окончание занятия сопровождалось рефлексией его содержания, оценкой эмоционального состояния участников, а также текстом прощания, выбранным группой на первом занятии. Программа тренинга включала четыре блока: диагностический (реализовывался дважды), теоретический (информационный), инструментальный и блок психотехник.

Судя по результатам использования программы, можно судить об её эффективности, позволяющей выступать значимым инструментом в теоретических и практических исследованиях. Для подтверждения статистической эффективности, было проведено сравнение итогов психологической диагностики до и после прохождения занятий. Данные выражены в таблицах 1-4.

Таким образом, тренинг показал положительные изменения уровня стрессоустойчивости у педагогов-психологов. Невротизация стала ниже, выросла адаптированность, положительно изменились типы эмоционального реагирования на те или иные стрессовые обстоятельства. Личные факторы, выведенные Р. Кетеллом, также изменились. В частности, снизилась аффектолимия, склонность к чувству вины, напряженность. Напротив – выросла доминантность, смелость, самодостаточность и уровень самоконтроля.

Для максимальной объективности в вопросе изучений эмоциональной устойчивости, требуется применение описанных методов и на других стадиях профессионального становления, развития личности.

Таблица 1

Сравнение показателей контрольной и экспериментальной группы на диагностическом срезе (средние показатели в баллах) по t – критерию Стьюдента

Уровень эмоциональной устойчивости			Контрольная	Экспериментальная
Методика В.В. Бойко (тип эмоционального реагирования на стимулы окружающей среды)	Эйфорические		20,02	20,71
	Рефракторные		13,1	13,17
	Дисфорические		4,83	4,79
Методика Л.И. Вассермана (уровень невротизации)			17,43	17,14
Методика Т.Д. Дубовицкой и А.В. Крыловой на выявление адаптированности	к группе	1	9,4	9,4
	к деятельности	2	9,8	11,1
Методика Т. Холмса и Р. Раге на определение стрессоустойчивости и социальной адаптации (сопротивляемость стрессу)			154	149

Сравнение показателей контрольной группы на диагностическом и контрольном срезе (средние показатели в баллах) по t – критерию Стьюдента

Уровень эмоциональной устойчивости		Диагностический	Контрольный
Методика В.В.Бойко (тип эмоционального реагирования на стимулы окружающей среды)	Эйфорические	20,02	20,36
	Рефракторные	13,1	13,64
	Дисфорические	4,83	4,88
Методика Л.И. Вассермана (уровень невротизации)		17,43	17,67
Методика Т.Д. Дубовицкой и А.В. Крыловой на выявление адаптированности	К группе	1	9,4
	К деятельности	2	9,8
Методика Т. Холмса и Р. Раге на определение стрессоустойчивости и социальной адаптации (сопротивляемость стрессу)		154	149

Таблица 3

Сравнение показателей экспериментальной группы до и после проведения тренинга (средние показатели в баллах) по t – критерию Стьюдента

Уровень эмоциональной устойчивости		До тренинга	После тренинга
Методика В.В. Бойко (тип эмоционального реагирования на стимулы окружающей среды)	Эйфорические	20,71*	17,4
	Рефракторные	13,17	15,52*
	Дисфорические	4,79	3,76
Методика Л.И. Вассермана (уровень невротизации)		17,14	13,55*
Методика Т.Д. Дубовицкой и А.В. Крыловой на выявление адаптированности	К группе	1	9,4*
	К деятельности	2	11,1
Методика Т. Холмса и Р. Раге на определение стрессоустойчивости и социальной адаптации (сопротивляемость стрессу)		145**	125

Таблица 4

Сравнение показателей контрольной и экспериментальной группы на контрольном срезе (средние показатели в баллах) по t – критерию Стьюдента

Показатели эмоциональной устойчивости		Контрольная	Экспериментальная
Методика В.В. Бойко (тип эмоционального реагирования на стимулы окружающей среды)	Эйфорические	20,36	17,4
	Рефракторные	13,64	15,52*
	Дисфорические	4,88	3,76
Методика Л.И. Вассермана (уровень невротизации)		17,67*	13,55
Методика Т.Д. Дубовицкой и А.В. Крыловой (адаптированность):	К группе	1	9,6
	К деятельности	2	10,1
Методика Т. Холмса и Р. Раге на определение стрессоустойчивости и социальной адаптации (сопротивляемость стрессу)		149	125*

Анализ уровня устойчивости личности перед эмоциональными переживаниями опирался на теорию эмоциональных явлений, а также теорию самостоятельной регуляции. Дополнительно использовался системный подход, совмещенный с концепцией целостности, профессиональной активностью, взаимодействием и развитием. Устойчивость эмоциональной системы оценивается в качестве фактора психического становления, интегративного системного свойства личности, характеризующегося сбалансированностью эмоций, продуктивностью обучения.

Выводы. Данная работа позволила установить недостаточную развитость эмоциональной стабильности среди испытуемых. На практике стало ясно: свойства, сопутствующие стрессу, негативно сказываются на эмоциональной стабильности. Обратное действие оказывает социальная адаптивность, самодостаточность, самоуверенность, сила личности и смелость в социальной среде.

Результатом стала разработка авторского тренинга по укреплению эмоциональной устойчивости педагогов-психологов. Полученная методика ориентирована на цельную эмоциональную устойчивость и отдельные её проявления, то есть на характеристики личности. Также удалось добиться исключения тех факторов, которые останавливают нормализацию эмоциональной устойчивости.

Корреляционный и качественный анализ результатов экспериментальной работы подтвердил эффективность и целесообразность применения тренинговой работы для формирования эмоциональной устойчивости педагогов-психологов.

Литература:

1. Андреева, А.И. Знания или компетенции? Текст / А.И. Андреева // Высшее образование в России. 2005. – № 2. – С. 3-11
2. Асмолов, А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа Текст / А.Г. Асмолов. – М.: «Смысл», 2002. – 414 с.
3. Белова, Д.Е. Смысловое будущее в контексте профессионального самоопределения студентов-психологов Текст.: автореф. дис. канд. психол. наук / Д.Е. Белова. – Екатеринбург, 2004. – 25 с.
4. Борисова, М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов Текст / М.В. Борисова // Вопросы психологии. – 2005. – № 2. – С. 66-72
5. Демин, В.А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды Текст / В.А. Демин // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 4. – С. 34-42
6. Зотова, Н.Н. Исследование профессионального становления студентов-психологов Текст / Н.Н. Зотова, О.Н. Родина // Вестник МГУ. Сер. 14, Психология. – 2003. – № 3. – С. 69-78
7. Краевский, В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах Текст / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – №2. – С. 3-10
8. Ляудис, В.А. Психологическое образование в России: новые ориентиры и цели Текст / В.А. Ляудис // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 148-151

Педагогика

УДК 378

кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой безопасности жизнедеятельности и медицины катастроф Рабаданова Патимат Магомедовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения РФ (г. Махачкала);
ассистент кафедры безопасности жизнедеятельности и медицины катастроф Алимова Ирина Абдулгалимовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения РФ (г. Махачкала);
ассистент кафедры безопасности жизнедеятельности и медицины катастроф Аджиева Марьям Магомедовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения РФ (г. Махачкала)

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ДИСТАНЦИОННОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье раскрываются законодательные аспекты отдельно дистанционного обучения и распространения знаний в рамках безопасности жизнедеятельности на базе высших учебных заведений. Приводятся факторы, указывающие на значительную беспокойность законодателя в отношении дистанционной формы обучения и его попытки сохранить качество образования в рамках дисциплин, относящихся к сфере особой заинтересованности для национальной безопасности. Аргументируется необходимость обучения безопасности жизнедеятельности при непосредственном взаимодействии преподавателя с обучающимися, в особенности в рамках подготовки будущих специалистов в сфере медицины, что отражено на примере ФГБОУ ВО ДГМУ Министерства здравоохранения РФ.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, дистанционная форма обучения, законодательство, образовательная организация, образовательная программа, педагогическая деятельность.

Annotation. The article reveals the legislative aspects of distance learning and the dissemination of knowledge within the framework of life safety on the basis of higher educational institutions. The factors indicating the significant concern of the legislator regarding distance learning and his attempts to preserve the quality of education in the framework of disciplines related to the sphere of special interest for national security are given. The necessity of life safety training is argued with the direct interaction of the teacher with the students, especially in the framework of training future specialists in the field of medicine, which is reflected in the example of the Federal State Budgetary Educational Institution of the Ministry of Health of the Russian Federation.

Key words: life safety, distance learning, legislation, educational organization, educational program, pedagogical activity.

Введение. Обучение безопасности жизнедеятельности исторически достаточно регламентировано. Однако образовательная система в Российской Федерации (РФ) время от времени вынуждена учитывать новые вызовы, тенденции и технологии. Указанные технологии стали частью процесса обучения, что на примере университетов, привело к появлению дистанционных форм обучения, как в полном, так и в частичном объеме. Однако, обучение безопасности жизнедеятельности не предполагает, привитие жизненно важных навыков на расстоянии, так как компетенции неизбежно совершенствуются под личным руководством и контролем преподавателя.

Современные Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) допускают обучение безопасности жизнедеятельности в дистанционной форме по причине того, что этого не запрещает профильное законодательство [9].

Если рассматривать научный подход к обучению безопасности жизнедеятельности, то многие труды акцентируют преимущественное внимание культуре безопасности жизнедеятельности, на что указывают исследования: Н.Р. Астархановой, П.М. Рабадановой [2, С. 206], В.Р. Петросянц, Л.Н. Гридяевой [7, С. 392], В.В. Чимидовой, О.А. Араева [11, С. 173], Н.В. Гризодуб [3, С. 32] и др. Непосредственно дистанционному формату обучения безопасности жизнедеятельности научные труды посвящены в значительной степени с точки зрения реализации образовательной программы в условиях пандемии.

Актуальность настоящей статьи вызвана неоднозначностью обучения безопасности жизнедеятельности посредством

использования технологий. Подобные дисциплины предполагают оптимальное сохранение условий безопасности пребывания человека, которые обеспечиваются лишь в том случае, если присутствуют соответствующие навыки и умения. Целью исследования является изучение возможности, предоставляемой законодательными ресурсами для обучения безопасности жизнедеятельности применяя дистанционные технологии обучения.

Изучение вопроса в рамках поставленной цели приводит к пониманию, что в системе высшего профессионального образования в обозримом будущем ожидаются существенные изменения. Данные изменения сопряжены законодательными инициативами, которые неизбежно приведут к корректуре или упразднению существующих нормативных документов, в том числе методического характера. Регулирование обучения безопасности жизнедеятельности, как в законодательном аспекте, так и в прикладном значении носит обособленный характер. В настоящее время становится очевидным, что обучение безопасности жизнедеятельности, как процесс, имеет все признаки такого будущего, при котором реализации соответствующей программы на фоне существенных изменений все же будет оставаться в неизменном виде.

Изложение основного материала статьи. Современные вызовы и тенденции определяют иные подходы к педагогической направленности в отношении трансляции знаний и привития необходимых навыков. Несмотря на то, что изменение во внешней среде существенно влияет на педагогический процесс и специфику подготовки будущих специалистов, компетенции и ожидания от будущих специалистов в образовательной системе остаются прежними [1, С. 428].

С одной стороны, профильное законодательство в сфере образования учитывает новые формы обучения, которые допускается комбинировать с использованием имеющихся технологий. Однако, с другой стороны, практика педагогической активности и реализации образовательных программ показывает, что использование технологий в процессе обучения не всегда уместны. Данный аспект провоцирует создание проблемных ситуаций особенно при подготовке определенных специалистов, очная форма обучения которых предполагает преимущественную коммуникацию с преподавателем на основе обмена практическим опытом.

Согласно ст. 16 Федерального закона от 29.12.2012 №273-ФЗ (Ред. от 04.08.2023 г.) «Об образовании в Российской Федерации», в образовательной системе допускается применение элементов дистанционных технологий [10]. Законодатель понимает под дистанционной формой обучения хранение определенного объема информации в специальных базах данных, которые предназначены для последующей реализации в образовательных целях. При этом дистанционной формой обучения законодателем подразумевается любое электронное устройство, посредством которого возможна трансляция учебного материала до сведения обучающихся. Определяющим фактором указанной формы обучения является наличие расстояния между преподавателем и обучающимся. Вторым по значимости фактором в указанном федеральном законе является наличие коммуникации на обозначенном расстоянии.

Упомянутый нормативный документ разрешает всем образовательным организациям внедрять дистанционное обучение при условии, если реализации образовательных программ осуществляется в полном объеме, или же дистанционное обучение не препятствует реализации обозначенных программ. В качестве ожиданий, данным федеральным законом, предусмотрено, что для качественного обучения в дистанционном режиме должны быть созданы соответствующие методические и технические условия.

Как компонент национальной безопасности профильным законодательством предусмотрено, что дистанционное обучение должно осуществляться с обязательным применением государственных систем информационной направленности. При этом законом определено, что дистанционная форма обучения неприемлема в отношении определенных профессий и специальностей, относящихся к уровню среднего профессионального образования. Кроме того, идентичные предписания ограничивающего типа законодателем предусмотрено в отношении будущих специалистов, которые получают высшее профессиональное образование. Хотя, в отношении обозначенных профессий и специальностей, допускается особое регулирование государственной политики, профильные структуры исполнительной власти, как на федеральном уровне, так и на региональном пока еще не выработали компромиссную практику.

Другим компонентом, указывающим на стремление государства регулировать качество дистанционной формы обучения, является обязательность трансляции объема учебного материала непосредственно из образовательной организации и структурных ее подразделений. При этом реализация образовательных программ в условиях дистанционного обучения должна учитывать возможное наличие информации, транслируемой в учебных целях, которая в тоже время относится к элементам государственной тайны. В данном случае некоторые аспекты безопасности жизнедеятельности, информация о которой учитывается в процессе обучения, должна быть с высокой степенью внимательности контролироваться преподавателем. Особенно данный подход актуален для образовательных организаций системы высшего профессионального образования, которые осуществляют подготовку будущих военных, инженеров и медицинских работников и др. [8, С. 334].

В настоящее время Государственной Думой Российской Федерации (ГД РФ) рассматривается вопрос в отношении уместности внедрения дистанционных форматов обучения в зависимости от форм обучения, нацеленных на очную, очно-заочную и заочную систему.

Для этого Комитетом ГД РФ по просвещению был разработан специальный законопроект, который в настоящее время прошел лишь первое чтение и вызывает оживленные дискуссии. Важность данного законопроекта определена тем обстоятельством, что в настоящее время он рассматривается не в рамках обычного законотворчества, а непосредственно Советом ГД РФ.

Суть данного законопроекта заключается в том, что дистанционные технологии обучения в полном объеме допустимы лишь для подготовки специалистов заочной формы обучения [4]. Очная, а также очно-заочная формы обучения должны предусматривать не более 50% всего образовательного процесса по всем изучаемым дисциплинам. Таким образом, законодатель опасается, что дистанционные формы обучения могут существенно снизить качество подготовки и нанести ущерб образовательному процессу, который сопряжен с элементами национальной безопасности.

Обозначенные ранее профессии и специальности, для которых могут быть не предусмотрены дистанционные форматы обучения, в действительности и преимущественно, относятся к очной и очно-заочной формам обучения.

Таким образом, создается ситуация, при которой неизбежны различные подходы в рамках одной и той же дисциплины, предусмотренной для подготовки специалистов разного профиля. К примеру, образовательная программа по безопасности жизнедеятельности для медицинских работников будет по структуре, форме и сущностному содержанию отличаться от подготовки в рамках идентичной дисциплины для экономистов, юристов и переводчиков.

В отношении таких дисциплин, как «Безопасность жизнедеятельности», законодателем посредством обозначенного законопроекта предполагается сохранение важности взаимодействия обучающихся с преподавателем. Это значит, что сопутствующее оборудование и инвентарь предполагает совершенствование определенных компетенций, игнорирование которых невозможно.

Стоит отметить, что в случае принятия данного законопроекта, будут упразднены 19 видов отраслевого

законодательства, а именно: три приказа Министерства РФ по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий; четыре приказа Министерства здравоохранения РФ; четыре совместных приказа Министерства науки и высшего образования РФ и Министерства просвещения РФ, а также 256 приказов Министерства просвещения РФ.

В случае принятия обозначенного законопроекта существенные изменения ожидаются в содержании федеральных государственных образовательных стандартов.

Дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» предусмотрена в рамках почти всех направлений подготовки вне зависимости от формы обучения. Если рассматривать информацию в отношении безопасности обобщающего характера, то дистанционное обучение особенно для заочной формы может отвечать ожиданиям образовательных стандартов. К примеру, необходимые действия человека при отравлениях или, в случае, распространения вредных веществ на определенной территории. Однако сложность состоит в том, что безопасность жизнедеятельности предполагает еще элементы гражданской обороны и оказания первой медицинской помощи. Для данных тематических разделов дистанционная форма обучения представляется некорректной, так как обозначенные разделы в обязательном порядке предполагают взаимодействие обучающихся с преподавателем.

Оказание первой медицинской помощи, в частности, обучение искусственному дыханию, перевязок в случае ранения, наложение жгута и других действий экстренного порядка предполагают наглядную демонстрацию навыков. Идентичная ситуация прослеживается в рамках привития навыков в отношении элементов гражданской обороны.

Специфика подготовки в рамках безопасности жизнедеятельности для таких будущих специалистов, как военнослужащие и медицинские работники предполагает уточненный характер реализации образовательной программы. В частности, медицинские работники должны обладать компетенциями для оказания необходимой медицинской помощи, в том числе в экстренной ситуации.

Так, на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Дагестанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (ФГБОУ ВО ДГМУ Министерства здравоохранения РФ) в 2020 году проводились дистанционные обучающие мероприятия, посвященные порядку надевания и снятия одноразового и многоразового защитных комбинезонов [6]. Кроме того, университет, в рамках безопасности жизнедеятельности, инициировал обучающие мероприятия, относящиеся к инфекционной безопасности в период эпидемии.

В дистанционном формате также осуществляется учебный процесс, направленный на формирование здорового образа жизни среди обучающихся, в том числе с соблюдением санитарно-гигиенических норм. Однако информация относительно коллективной безопасности, в частности, в отношении корректных действий при эвакуации и взаимодействии с предметами неизвестного происхождения, транслируется в ФГБОУ ВО ДГМУ Министерства здравоохранения РФ исключительно в очном формате.

Некоторые тематические разделы в рамках безопасности жизнедеятельности и дисциплин, частично затрагивающих безопасность жизнедеятельности, представлены Институтом электронного медицинского образования ФГБОУ ВО ДГМУ Министерства здравоохранения РФ как отдельные курсы. Таким образом, безопасность жизнедеятельности частично отражена, к примеру, при оказании медицинской помощи отдельным категориям граждан, осуществление сестринского ухода в определенных случаях, изучение анатомии и физиологии человека, обеспечение безопасности окружающей среды непосредственно в медицинской организации, сохранение общественного здоровья, контроля неотложных состояний внутренних болезней и др.

Несмотря на то, что в настоящее время законодательно отсутствуют какие-либо ограничения в отношении дистанционной формы обучения в сфере безопасности жизнедеятельности, ФГБОУ ВО ДГМУ Министерства здравоохранения РФ на протяжении последних лет стремится учитывать специфику подготовки будущих специалистов и важность оказания ими качественной медицинской помощи вне зависимости от того, требуется ли обеспечение безопасности в условиях стационара или нет.

Пример ФГБОУ ВО ДГМУ Министерства здравоохранения РФ показывает, что дистанционные технологии обучения в сфере безопасности жизнедеятельности реализуемы лишь частично. На данный фактор существенно влияет не только специфика подготовки будущих специалистов, но также специфика содержательной части рассматриваемой дисциплины, элементы которой уместны только для сведения ограниченного круга лиц. Это означает, что если для многих профилей подготовки достаточно информации общего характера, то для медицинских работников транслируемая информация может содержать как элементы усиленной безопасности, так и компоненты потенциальной опасности для других неосведомленных лиц. В частности, подобная ситуация может возникнуть при разъяснении фармакологических данных в рамках обучения оказания первой медицинской помощи.

Таким образом, современные требования к дистанционному обучению безопасности жизнедеятельности подразумевает комплексный подход всех заинтересованных участников к образовательному процессу. С высокой долей вероятности возможные нововведения в отраслевом законодательстве, затрагивающие дистанционную форму обучения, может привести если не к различным образовательным стандартам, то потенциально к различным учебным программам в рамках одной дисциплины, осваиваемой будущими специалистами разных профилей подготовки.

Выводы. В настоящее время профильное федеральное законодательство допускает дистанционный формат обучения во всех образовательных организациях, если в рамках обозначенного процесса осуществляется реализация образовательной программы. Законодательство при внедрении дистанционных форм обучения не различает очную, очно-заочную и заочную формы обучения. Данный аспект вызывает беспокойство со стороны Комитета ГД РФ по просвещению, который разработал специальный законопроект. Обозначенный законопроект призван защитить качество обучения, в том числе в отношении безопасности жизнедеятельности, с учетом современных тенденций и вызовов. Практика показывает, что такие дисциплины, как «Безопасность жизнедеятельности» требует особого подхода как со стороны законодательства, так и со стороны образовательной системы ввиду важности сущностного содержания обозначенного направления.

Литература:

1. Арифудин, Р.Р. Роль технологий дистанционного обучения в современном обществе / Р.Р. Арифудин // Экономика и социум. – 2023. – №4-1 (107). – С. 427-430
2. Астарханова, Н.Р. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности у учащейся молодежи / Н.Р. Астарханова, П.М. Рабаданова. // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – №4 (101). – С. 205-208
3. Гризодуб, Н.В. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности студентов при изучении темы «медико-биологические основы безопасности» / Н.В. Гризодуб // Педагогическая перспектива. – 2021. – №1. – С. 31-37
4. Законопроект № 159399-8 О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" // Система обеспечения законодательной деятельности: [сайт]. – URL: <https://sozd.duma.gov.ru/bill/159399-8?ysclid=lm9gezoh39778282061> (дата обращения: 04.06.2023)

5. Наджафова, М.Н. Проблемы развития дистанционных технологий обучения в Российской Федерации // М.Н. Наджафова // АНИ: педагогика и психология. – 2021. – №1 (34). – С. 199-202
6. Официальный портал Дагестанского государственного медицинского университета // ДГМУ: [сайт]. – URL: <https://dgm.ru/?ysclid=lm9gioc6hi162952548> (дата обращения: 04.06.2023).
7. Петросянц, В.Р. Стили жизнедеятельности студентов и психологическая безопасность образования // В.Р. Петросянц, Л.Н. Гридяева // Вестник Московского университета МВД России. – 2021. – №6. – С. 391-398
8. Ташланова, Н.Д. Использование технологии дистанционного обучения в системе высшего образования // Н.Д. Ташланова // ReFocus. – 2022. – №2. – С. 333-339
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования // Портал "Гарант.ру": [сайт]. – URL: <https://base.garant.ru/71344998/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=lj4pc2e3w2186599624> (дата обращения: 04.06.2023)
10. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ // Официальный портал компании «КонсультантПлюс»: [сайт]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=lm9g8wzikh494315946 (дата обращения: 04.06.2023)
11. Чимидова, В.В. Культура безопасности среди несовершеннолетних студентов среднего профессионального образования / В.В. Чимидова, О.А. Араев // Современные социальные и экономические процессы: проблемы, тенденции, перспективы регионального развития. – 2023. – №1. – С. 173-175

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Рейма Оксана Ярославовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда)

ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ПАТРИОТИЧЕСКОГО И ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Аннотация. Осуществление современной образовательной и культурной политики требует от образовательных учреждений включение в досуговую деятельность новых направлений и форм сохранения этнокультурных традиций, объектов нематериального культурного наследия. Сегодня выпускник вуза не только должен быть высококвалифицированным специалистом, но гражданином-патриотом своей страны, воспитанный на традиционных национальных ценностях. В статье рассматриваются вопросы патриотического и этнокультурного воспитания студентов вуза в условиях досуговой деятельности. Показан опыт реализации дополнительной общеразвивающей программы «Русский фольклор» в досуговом фольклорном объединении.

Ключевые слова: студенческая молодежь, патриотическое воспитание, досуговая деятельность, национальные ценности русского народа, объекты нематериального культурного наследия, традиционная народная культура, русский фольклор.

Annotation. The implementation of modern educational and cultural policy requires educational institutions to include new directions and forms of preserving ethno-cultural traditions, objects of intangible cultural heritage in leisure activities. Today, a university graduate should not only be a highly qualified specialist, but a patriotic citizen of his country, brought up on traditional national values. The article deals with the issues of patriotic and ethno-cultural education of university students in terms of leisure activities. Showing the experience of implementing an additional general developmental program "Russian Folklore" in a leisure folklore association.

Key words: student youth, patriotic education, leisure activities, national values of the Russian people, objects of intangible cultural heritage, traditional folk culture, Russian folklore.

Введение. Стратегия развития современного высшего образования направлена на всестороннее личностно-профессиональное становление будущих молодых специалистов, создание условий для гражданского и личного самоопределения, овладения социальными ролями зрелой личности, самореализации в патриотических делах. Особое значение в воспитании патриотизма необходимо уделять молодым людям, обучающимся в системе высшего образования, поскольку в процессе личностно-профессионального становления будущих выпускников происходит вхождение индивида в социально-культурную среду посредством усвоения социальных норм, знаний и умений. Именно в период студенческого возраста личность находится в поиске жизненных смыслов, духовных ориентиров, открыта для восприятия нового социального опыта.

Цель патриотического воспитания – сформировать истинного патриота России, человека порядочного и честного по отношению к своему народу и стране, готового бескорыстно выполнять обязанности по защите Родины, трудится на благо страны. В современных условиях конечной целью воспитания гражданина-патриота является создание справедливого гражданского общества на основе гармоничного сочетания сильной державы и благополучия человека, реализации конституционных прав и свобод граждан.

Изложение основного материала статьи. На основании этого содержание воспитания патриотизма студенческой молодежи требует значительных изменений. Эти изменения требуют обогащения содержания патриотической деятельности в высшем образовании направлениями и формами воспитательной работы, связанными с использованием этнокультурных традиций, объектов нематериального культурного наследия, в том числе, традиционного фольклора, сохраняющие национальные ценности и идеалы. В Конвенции об охране нематериального культурного наследия ЮНЕСКО дается следующее определение: «Нематериальное культурное наследие означает обычаи, формы представления и выражения, знания и навыки, – а также связанные с ними инструменты, предметы, артефакты и культурные пространства, – признанные сообществами, группами и, в некоторых случаях, отдельными лицами в качестве части их культурного наследия» [4, статья 2]. Обозначение понятия «традиционная народная культура» позволяет точнее выявить объекты нематериального культурного наследия. В Законе «О традиционной народной культуре Вологодской области» сказано, что «традиционная народная культура – совокупность ценностей общества, основанных на исторически сложившихся нормах поведения, нравственных устоях, знаниях и навыках, являющихся отражением его культурной и национальной самобытности, выраженных в материальных и нематериальных объектах» [5]. Согласно «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года» осуществление патриотического воспитания предусматривает создание условий для сохранения, поддержания и развития местных этнокультурных традиций, русского языка и русской культуры, воспитание чувства причастности к историко-культурной общности российского народа и судьбе России [8].

Современные этнопедагогические исследования (Н.В. Адаева, С.В. Балувская, И.И. Валиев, О.А. Гаврилова, Н.А. Ивашкина, Н.В. Ерёмкина, Н.Н. Михнев, О.А. Федотовская и др.) доказывают, что использование богатейшего наследия традиций народной культуры в патриотическом воспитании существенно расширяет диапазон личностных качеств патриота, способствует формированию осознанного отношения к Родине. Однако в российских вузах патриотическое воспитание осуществляется преимущественно в военно-патриотическом, гражданском или правовом направлениях, без учёта историко-культурных особенностей региона, области. При таком подходе патриотическое воспитание становится ориентированными на единообразное, унифицированное проявление составляющих патриотизма. Ведь в основе развития истинного патриотизма лежат духовные идеалы и нормы, заданные в контексте конкретной культурной традиции.

Система духовных национальных ценностей русского народа определялась особенностями территории проживания, климатическими и культурными условиями, укладом жизни, мировоззрением, многотысячелетней историей. Сфера нематериального культурного наследия сосредотачивает в себе общечеловеческие и национальные духовные ценности и культурные нормы. Национальные духовные ценности – ценности этноса, приобретшие особенности в конкретных историко-культурных условиях, которые отражают характер и своеобразие народа. Национальные идеалы относятся к общечеловеческим ценностям как частное к общему. Вместе с тем, традиционные национальные ценности есть то особенное, что характеризует нацию [9]. В отечественной научно-педагогической литературе (Л.О. Володина, И.А. Ильин, А.Е. Лихачёв, Л.Д. Лушников, Г.В. Недземковская и др.) выделяют такие национальные ценности русского народа как, Род, Родная земля, Дом, Семья, Отец, Мать, Дети, Здоровье. Многие ученые подчеркивают, что базовыми характеристиками русского национального менталитета является приоритетом духовно-нравственной доминанты в картине мира, стремлении к гуманистическим отношениям, неприятию эгоистического вознесения личности на счёт других.

В образовательных учреждениях высшего образования студенческий досуг является важной частью воспитательной работы, которая имеет системный характер. Свободное от учёбы, досуговое время предоставляет собой значительные возможности для развития личности. Досуговая деятельность является одним из важнейших способов восстановления физических и психических сил человека. Досуг включает в себя различные виды отдыха, общение, развлечения, удовлетворение интересов и потребностей, не связанных с рабочим или учебным временем [1, С. 4]. Социальная эффективность досуга определяется возможностью свободного самовыражения личности, её творчества и получения от этого удовольствия, что возводит досуговую деятельность в значимые практики, способные мотивировать личность к глубинному самоизменению [3, С. 24].

Э.В. Соколов выделяет следующие группы досуга:

- развлечение (обеспечивает человеку эмоциональную и психологическую разгрузку);
 - отдых (способствует восстановлению жизненных сил, энергетического баланса);
 - самообразование (направлено на удовлетворение потребностей и интересов в творчестве, спорте, науке) [7].
- В.А. Воловик и А.Ф. Воловик определили особенности досуговой деятельности:
- её мотивом выступает потребность личности в самой деятельности;
 - она разнообразна по своему предмету;
 - цели и содержание досуговой деятельности обусловлены уровне духовно-нравственного развития личности;
 - досуговая деятельность может носить общественно значимый, нейтральный и асоциальный характер.

Выделенные особенности создают структуру досуга, специфика которой связана с потребностями и интересами человека [2, С. 14].

Как показывает исследование Н.И. Бочаровой и О.Г. Тихоновой, по содержанию досуг можно условно разделить на несколько групп:

- учеба и самообразование (различные формы коллективного и индивидуального освоение различных сфер человеческой жизнедеятельности: участие в праздниках, посещение культурных мест, чтение литературы, просмотр видеофильмов и пр.);
- любительская и общественная деятельность (самостоятельное или организованное участие в кружках, студиях, объединениях спортивной, культурной, технической или социально значимой направленности);
- общение с другими людьми (с родными, успешными, позитивными и интересными людьми, увлечённые собственным делом) [1].

Эффективным средством формирования патриотизма современной молодёжи является использование этнокультурных традиций. Как отмечает И.В. Ивойлова, использование «этнокультурных технологий» в сфере досуга позволяет учитывать личностные интересы, мотивы, индивидуальные потребности и обеспечивать реализацию целей этнокультурного воспитания личности [3, С. 126]. Одной из таких технологий является обращение к объектам нематериального культурного наследия, традиционному фольклору. Огромный потенциал фольклорного наследия в работе с молодежью до сих пор мало востребован.

Решение вопросов патриотического и этнокультурного воспитания студентов ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет» (ВоГУ) потребовало от администрации вуза расширения направлений данной работы посредством включения студентов в этнокультурные формы досуговой деятельности. С этой целью при Центре воспитательной и спортивной деятельности было создано внеучебное фольклорное объединение «Молодёжная фольклорно-этнографическая студия» (МФЭС), осуществляющее свою деятельность по дополнительной общеразвивающей программе «Русский фольклор» (Программа). Цель Программы – патриотическое и этнокультурное воспитание студентов во внеучебной (досуговой) деятельности вуза, формирование их патриотических качеств на основе использования русского фольклора [6].

Задачи Программы:

1. Изучение основ русской традиционной народной культуры, региональных этнокультурных традиций.
2. Освоение произведений русского фольклора с целью воспитания к ним эмоционально-положительного отношения.
3. Создание этнокультурного образовательного пространства для проведения этнокультурных мероприятий, удовлетворяющей потребности обучающихся в самореализации, национальной самоидентификации.
4. Привлечение студенческой молодёжи в этнокультурные и патриотические мероприятия.

Содержание Программы связано с изучением различных образцов русского фольклора, ориентацией на диалектическое единство русских духовно-нравственных и общечеловеческих ценностей. Первостепенное значение приобретает патриотические смыслы произведений, их духовно-нравственная направленность, которые проявляются на всех уровнях фольклорного произведения (поэзия, музыка, хореография, пластика и пр.), а также его функционировании в том или ином этнографическом контексте.

Содержание учебно-тематического плана женской песенной группы включает следующие разделы: 1) акустико-физиологические основы женского певческого голосообразования; 2) материнский, свадебный и рекрутский фольклор; 3) мелодизированные и плясовые женские частушки; 4) женские лирические песни; 5) народная проза (сказки, баллады);

б) песенно-хореографические и календарные формы святочно-рождественского периода, масленичного и весеннего обрядов.

Особое место в освоении песенного фольклора в женской группе занимают жанры материнского фольклора (колыбельные песни, пестушки, потешки), сказки, которые имеют большой ценностный потенциал – направленность на воспитание материнских чувств, качеств будущей хозяйки и жены. В процесс изучения материнского фольклора включена работа по пошиву девушками национальных тряпичных и соломенных игрушек, с помощью которых происходит ролевое проигрывание укачивания или успокаивания ребёнка. Такие жанры фольклора раскрепощают эмоции и чувства, стимулируют понимание важности их изучения для будущего материнства. В сказках отражены народные идеалы русского народа – добро, любовь, совесть, самопожертвование. Такими качествами должен обладать и истинный патриот.

Содержанием учебно-тематического плана мужской песенной группы составили следующие разделы: 1) акустико-физиологические основы певческого мужского голосообразования; 2) трудовые припевки; 3) частушки «На проходку» и «Под пляску»; 4) мужские лирические песни; 5) жанры народного эпоса (былины, духовные стихи); 6) походные, строевые, плясовые, протяжные песни казачьих традиций. Исполнение таких песен помогает прожить утрату, быстротечность жизни, прочувствовать причастность к событиям, связанным с защитой Родной земли.

Содержанием учебно-тематического плана танцевально-плясового состава (смешанная группа) явились: 1) многофигурные пляски и парно-бытовые танцы; 2) женская и мужская сольные пляски; 3) игровые и хороводные формы народной хореографии. Широкое распространение в вологодских фольклорных традициях получили различные формы и виды хореографии – пляски, танцы, хороводы, которые заняли прочное место в молодежных собраниях, организованные на Святках, во время Масленицы или летних праздников. В хореографических формах посредством разнообразных типов движений, композиции фигур передаются этнически значимые культурные смыслы (например, «круг» – это идея объединения, цикличности, бесконечности жизни и т.д.). Это обогащает знания студентов по русской традиционной культуре, формирует осознанное отношение к фольклору и понимание значимости его использования в деле патриотизма.

Важнейшее место в учебных занятиях занимают формы народного «театра» – это историческая реконструкция семейно-бытовых обрядов, театр кукол «Петрушка», народная драма «Лодка». На основе фольклорно-этнографических материалов совместно со студентами разработаны сценарии и режиссура исторической реконструкции свадебного и рекрутского обрядов фольклорной традиции нижнего течения реки Сухоны Вологодской области. Участие в театрализованных формах давало возможность обучающимся более глубоко понимать сути фольклорных явлений, посредством актёрских технологий непосредственно погружаться в мир народных традиций, что стимулировало желание проявлять свою национальную самоидентификацию, воспитывало желание популяризировать национальные традиции в современном обществе.

Включение студентов в экспедиционную деятельность – второе педагогическое условие исследуемого процесса. Полевые выезды в деревни и сёла позволяют обучающимся «из первых уст» услышать местный диалект, звучание подлинных образцов народной музыки, непосредственно общаться с народными исполнителями, которые сохраняют до сих пор традиционные ценности, нравственные нормы поведения, верования и представления, картину мира русского народа. Это является мощным фактором развития мотивации к изучению родной культуры, воспитанию любви и уважения к малой Родине.

Создание в вузе этнокультурного образовательного пространства – третье условие наиболее эффективного использования русского фольклора с целью формирования патриотических качеств у студентов.

Структура этнокультурного образовательного пространства содержит внешнюю и внутреннюю подсистемы. Внутреннее этнокультурное образовательное пространство охватывает структурные подразделения ВоГУ: 1) научно-образовательный «Центр традиционной народной культуры» обеспечивает архивными материалами; 2) внеучебное творческое объединение устанавливает цель, направления и формы патриотического воспитания; 3) «Центр воспитательной работы и молодёжной политики» утверждает программу и устав деятельности МФЭС, согласовывает деятельность студенческих организаций вуза по вопросам патриотизма; 4) сайт вуза, медиа-портал «Аудитория», электронные баннеры, стенды обеспечивают наполнение информационного поля сведениями об этнокультурных мероприятиях.

Внешнее этнокультурное образовательное пространство в контексте нашего исследования выполняет функцию координации действий вуза по вопросам патриотического воспитания студентов посредством использования русского фольклора с городскими молодёжными объединениями, общественными организациями, гражданскими инициативами и предоставляет обучающимся за пределами учебного заведения возможности для самореализации, проявления национальной самоидентификации посредством участия в этнокультурных и патриотических мероприятиях.

Особое значение в патриотическом воспитании студентов вуза на основе использования русского фольклора во внеучебной деятельности является организация и проведение городских народных праздников и гуляний (Покров день, Святки, Масленица, Троица и др.). Такие мероприятия проводятся совместно с региональным отделением всероссийской общественной организации «Российский фольклорный союз», БУ ВО «Областной центр молодёжных и гражданских инициатив «Содружество», МБУ «Молодежный центр «ГОР.СОМ 35», в Вологодской областной общественной организации содействия возрождению и развитию культурно-исторических традиций русского народа «Исток».

Формами внутреннего этнокультурного пространства являются мероприятия, проводимые в общежитиях вуза. К ним относятся: конкурсы национальной кухни, студенческие «вечерины», этнографические квесты, просветительские лекции на тему «Фольклор и молодёжь: миф или реальность?», просмотр видеофильмов этнокультурного и патриотического содержания. Мероприятия имеют статус «открытых дверей», предварительная информация о них и последующий анонс размещается на афишах, баннерах и сайте вуза. Они готовятся совместно со студентами: составляется план, распределяются обязанности, приобретается необходимое материально-техническое оборудование, по окончании осуществляется анализ и рефлексия события. Это позволяет студентам развивать коммуникативные навыки, ответственность, организованность, взаимовыручку, солидарность, проявлять творческие способности, умение подбирать, обобщать и анализировать информацию по необходимой теме и в конечном итоге овладеть способами и действиями проведения этнокультурных мероприятий.

Выводы. Таким образом, этнокультурное и патриотическое воспитание студенческой молодёжи на основе использования богатейшего потенциала русского фольклора понимается как целостный процесс изучения русской традиционной народной культуры, объектов нематериального культурного наследия, организация взаимодействия субъектов этнокультурного образовательного пространства, а также создание условий для осуществления активности субъектов этнокультурного образовательного пространства. Результатом такого взаимодействия является формирование духовных национальных ценностей обучающихся, патриотического самосознания, готовности принимать активное участие в сохранении и популяризации этнокультурных традиций в современном социуме.

Литература:

1. Бочарова, Н.И. Методика организации досуговых мероприятий. Организация досуга детей в семье: учебное пособие для среднего профессионального образования / Н.И. Бочарова, О.Г. Тихонова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 218 с. – (Профессиональное образование). – ISBN 978-5-534-05479-8.
2. Воловик, А.Ф. Педагогика досуга: учебник / А.Ф. Воловик, В.А. Воловик. – Москва: Флинта: Издательство Московского психолого-социального института. – 240 с.
3. Индустрия досуга: теоретические подходы и актуальные практики: Коллективная монография / Авторск. коллектив: Н.Н. Ярошенко, Т.Н. Суминова и др.; Под науч. ред. Н.Н. Ярошенко; Московский государственный институт культуры. – Москва: МГИК, 2020. – 196 с. – ISBN 978-5-94778-588-3.
4. Конвенция об охране нематериального культурного наследия: [принята 17 октября 2003 года Генеральной конференцией Организации Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры]. – Париж, 2003. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/cultural_heritage_conv.shtml (дата обращения: 16.08.2023)
5. О традиционной народной культуре Вологодской области: Закон Вологодской области от 15.01.2019 № 4483-ОЗ: [принят постановлением Законодательного Собрания Вологодской области от 26.12.2018 № 582]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/3500201901150014> (Дата обращения: 16.08.2023)
6. Рейма, О.Я. Педагогические условия процесса народно-патриотического воспитания студентов средствами русского фольклора во внеучебной деятельности вуза / О.Я. Рейма // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – Вып. 1. – Кострома. – С. 145-149
7. Соколов, Э.В. Свободное время и культура досуга / Э.В. Соколов. – Ленинград: Лениздат 1977. – 207 с.
8. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: [утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р]. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/420277810> (дата обращения: 16.08.2023)
9. Этнопедагогика: учебное пособие для вузов / Г.В. Недземковская. – Москва: Академический Проект; Альма Матер, 2011. – 225 с. – (Gaudeamus).

Педагогика

УДК 623.5

кандидат педагогических наук, доцент Светличный Евгений Григорьевич
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);
кандидат педагогических наук Витютнев Евгений Евгеньевич
Краснодарский университет МВД России (г. Краснодар);
кандидат юридических наук Хамгоков Мурадин Мухамедович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ОСОБЕННОСТИ ТАКТИКИ ДЕЙСТВИЙ С КОРОТКОСТВОЛЬНЫМ ОГНЕСТРЕЛЬНЫМ ОРУЖИЕМ В УСЛОВИЯХ НЕДОСТАТОЧНОЙ ВИДИМОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности тактики действий с короткоствольным огнестрельным оружием в условиях недостаточной видимости или полной темноты. Описаны требования к осветительным приборам, необходимым для выполнения своих профессиональных обязанностей сотрудниками правоохранительных органов. А также предложено стрелковое упражнение для отработки и закрепления навыков обращения с короткоствольным оружием и осветительным прибором в условиях недостаточной видимости.

Ключевые слова: профессиональное обучение, сотрудники органов внутренних дел, короткоствольное огнестрельное оружие, недостаточная видимость, тактический фонарь, личная безопасность сотрудников органов внутренних дел, огневая подготовка, экстремальная ситуация.

Annotation: The article discusses the features of the tactics of actions with short-barreled firearms in conditions of insufficient visibility or total darkness. The requirements for lighting fixtures necessary for the performance of their professional duties by law enforcement officers are described. And also a shooting exercise was proposed for practicing and consolidating the skills of handling short-barreled weapons and a lighting device in conditions of insufficient visibility.

Key words: vocational training, law enforcement officers, short-barreled firearms, low visibility, tactical flashlight, personal safety of law enforcement officers, fire training, emergency situation.

Введение. Охрана общественного порядка и обеспечение общественной безопасности являются краеугольным камнем, прежде всего для деятельности правоохранительных органов [1].

Сотрудники правоохранительных органов находятся на «переднем крае» охраны общественного порядка и защиты законных интересов граждан, качество их работы напрямую зависит от уровня профессиональной подготовки.

В указанный блок подготовки, наряду с другими важными элементами, входят такие дисциплины, как «Личная безопасность сотрудников органов внутренних дел», «Физическая подготовка», «Огневая подготовка», «Тактико-специальная подготовка». Указанные дисциплины призваны дать правоохранителю необходимые знания, умения и навыки для профессионального и безопасного выполнения своих функциональных обязанностей. Навыки и умения, приобретенные в рамках этих дисциплин, позволяют грамотно действовать в экстремальных ситуациях, которыми насыщена их профессиональная деятельность.

За время обучения в образовательных организациях МВД России, задача преподавателей/инструкторов - научить правоохранителей действовать в типовых ситуациях, возникающих в профессиональной деятельности, в которых необходимы умения и навыки противостояния правонарушителю, в случае необходимости, умения защититься от противоправных деяний и защитить третьих лиц. К сожалению, выявить, детально изучить, выработать необходимый алгоритм действий и обучить полицейского к действиям во всех возможных конфликтных ситуациях не представляется возможным. Задача полицейского уметь действовать в различных ситуациях, комбинируя различные алгоритмы, полученные во время обучения.

Полицейский несет службу в любое время года, время суток, любую погоду, при различных условиях и должен одинаково профессионально выполнять свою работу независимо от вышеуказанных обстоятельств.

Изложение основного материала статьи. В нашей статье мы рассмотрим подготовку правоохранителя к несению службы и применения короткоствольного огнестрельного оружия в условиях недостаточной видимости.

Условия видимости играют значительную роль, поскольку позволяют увидеть цель или потенциального противника и нанести превентивный удар [2].

На наш взгляд, наиболее точное определение «Условий недостаточной видимости» при применении огнестрельного оружия – это активное ведение огня по цели или противнику с целью их поражения в тёмное время суток, тумане или в световой обстановке, которая будет препятствовать нормальной оценке ситуации, к примеру, местонахождение потенциального врага, более удобная огневая точка и иные [2].

Экстремальная ситуация применения огнестрельного оружия в условиях недостаточной видимости может осложняться еще и тем, что расстояния огневого контакта могут быть крайне короткими (до одного метра).

Более детально остановимся на таких факторах, вызывающих условия недостаточной видимости, как: сумерки, темное время суток и недостаточное освещение (отсутствие освещения). В борьбе с такими факторами может оказать существенную помощь любое осветительное устройство. В качестве такого устройства может выступать ручной тактический фонарь.

Подробно стоит остановиться на требованиях к тактическому фонарю:

1. Устойчивость к различным повреждениям (противоударность).
2. Водонепроницаемость корпуса.
3. Кнопка включения/выключения только с торца фонаря, чтобы правоохранитель в критической ситуации не занимался её поиском.
4. Наличие темляка (ремня, петли, шнура), при помощи которого фонарь будет крепиться к кисти руки и в случае нападения или падения, не выпадет из рук.
5. Металлический корпус, что позволит, в случае необходимости, использовать его для защиты и нападения. В наших исследованиях мы рассматривали способ использования короткоствольного огнестрельного оружия в качестве кастета, фонарь может применяться по такому же алгоритму [6].

6. Фонарь должен иметь функцию «стробоскоп».

Также, всегда следует иметь при себе запасной аккумулятор, на случай разряда основной батареи.

Существует ряд способов (техник) удержания фонаря при работе с короткоствольным огнестрельным оружием:

1. Кисти рук перекрещены, запястья прижаты друг к другу (фото 1).
2. Рука с фонарем прикасается к затворной раме (фото 2).
3. Фонарь в вытянутой в сторону или вверх руке (фото 3).
4. Рука с фонарем рядом с подбородком (фото 4).
5. Фонарь закреплен на пистолете (фото 5) [7].



Фото 1

Фото 2



Фото 3

Фото 4

Фото 5

Отметим, что способ осмотра темных помещений, при котором фонарь удерживается рядом с оружием, перед корпусом или возле головы полицейского (1, 2, 4, 5 способы), может быть опасным, так как ослепленный противник будет вести огонь в источник света.

Фонарь рядом с оружием – мишень для нападающего, если фонарь выше и в стороне, есть вероятность не попасть под вражеский огонь или запутать противника, если он попытается применить меры физического воздействия.

На наш взгляд, при проведении досмотров помещений, фонарь стоит держать максимально в стороне, настолько, насколько это позволяет окружающее пространство (фото 3).

При таком способе пистолет удерживается сильной рукой, а фонарь – слабой, при этом он отводится максимально вверх и в сторону. Свет не находится рядом с телом сотрудника, следовательно, сокращается вероятность поражения ответным огнем, а в случае нападения с целью применения мер физического воздействия или холодного оружия, противник будет дезориентирован и не сможет точно определить куда наносить удары или как осуществлять захваты, что даст полицейскому время адекватно отреагировать на угрозу.

Еще одно преимущество такого способа – возможность освещать предметы сверху и видеть более полную картину происходящего. Способ применим для выхода из дверных проемов или пересечения коридоров.

Однако, стрельба таким способом требует от стрелка твердого навыка стрельбы из пистолета с одной руки. В других способах рука с фонарем используется в качестве опоры, что значительно увеличивает устойчивость оружия.

Несмотря на кажущуюся простоту, для качественной работы с тактическими фонарями требуется определенная сноровка и наличие специальных навыков.

К сожалению, отработке и закреплению навыков стрельбы с использованием ручного тактического фонаря в образовательных организациях МВД России уделяется недостаточно времени (либо такая подготовка отсутствует) [5].

В перечне практических упражнений для стрельбы из короткоствольного огнестрельного оружия, выполняемых в рамках курса обучения в образовательных организациях МВД России, упражнение с использованием ручного тактического фонаря отсутствует.

Отсутствие в арсенале правоохранителя алгоритма действий, включающего применение огнестрельного оружия с использованием осветительного прибора (ручного тактического фонаря), ставит его в опасное положение, при котором он может подвергаться опасности неожиданного нападения, в частности, при осмотре отдельных помещений различных зданий и сооружений (чердачные помещения, подвалы, другие комнаты, не имеющие достаточного освещения).

Нами разработано и предлагается для внедрения в учебный процесс практическое упражнение стрельбы с использованием ручного тактического фонаря.

«Стрельба в условиях недостаточной видимости»

По условиям упражнения на рубеже мишеней размещаются четыре мишени (2 шт. – черного цвета, 2 шт. – зеленого цвета), количество боеприпасов, отводимых на выполнение упражнения – 4 шт. (снаряженный магазин находится в основании рукоятки пистолета, пистолет – в кобуре), огневой рубеж размещается на расстоянии 7 метров от линии мишеней. Время на выполнение – 10 секунд. Используемые мишени (№№ 1, 2, 2а, 2б, 2в, 3а, 3б, 4, 6, 6в, 7) [4]. Цвет мишеней, которые необходимо будет поразить – не известен.

Порядок выполнения упражнения:

1. Перед началом выполнения упражнения стрелок находится на огневом рубеже.
2. По команде руководителя стрельбы стрелок извлекает оружие из кобуры, приводит его в готовность (выключает предохранитель и досылает патрон в патронник) и направляет в сторону мишеней. Извлекает из специального кармана на пояском ремне тактический фонарь (фонарь выключен) и докладывает о готовности к выполнению упражнения.
3. Освещение на огневом рубеже и рубеже мишеней выключается. «Приглушенный» свет горит только на исходном рубеже.
4. Руководитель стрельбы подает команду «Огонь!», указывает цвет мишеней (на пример: «Зеленые!»), которые стрелку необходимо поразить.
5. Стрелок включает фонарь, находит необходимые мишени и поражает каждую из них.
6. После окончания стрельбы освещение на рубеже мишеней и огневом рубеже включается.

Критерии оценивания:

«Отлично» – поражены две мишени заданного цвета (в каждой мишени по 2 пробоины). При условии, что время на выполнение упражнения не превышено.

«Хорошо» – поражены две мишени заданного цвета (в одной мишени 2 пробоины, в другой – 1). При условии, что время на выполнение упражнения не превышено и не поражены мишени другого цвета.

«Удовлетворительно» – поражены две мишени заданного цвета (в каждой мишени по 1 пробоине). При условии, что время на выполнение упражнения не превышено и не поражены мишени другого цвета.

«Неудовлетворительно» - во всех остальных случаях.

Выводы. Внедрение практики работы с тактическим фонарем в образовательный процесс образовательных организаций МВД России, позволит получить и закрепить необходимые умения и навыки, которые помогут сотруднику правоохранительных органов эффективно действовать в экстремальных ситуациях.

Для отработки необходимых навыков и умений следует разрабатывать и внедрять упражнения, моделирующие вышеуказанные ситуации в рамках таких дисциплин, как «Огневая подготовка» и «Личная безопасность сотрудника правоохранительных органов».

Регулярное выполнение на занятиях по «Огневой подготовке» предложенного нами практического упражнения, даст необходимый полицейскому опыт применения короткоствольного огнестрельного оружия в условиях недостаточной видимости и даст преимущество в противостоянии с преступником в рассмотренных условиях.

Литература:

1. Буткевич, С.А. Организационно-правовые аспекты охраны общественного порядка (по материалам Республики Крым) / С.А. Буткевич // Вестник Белгородского юридического института МВД России. 2015. № 1. – С. 88.
2. Вебер, Д. Ю. Проблемы осуществления стрельбы в условиях недостаточной видимости / Д.Ю. Вебер, А.Д. Козодой. – Текст: непосредственный // Исследования молодых ученых: материалы XLIII Междунар. науч. конф. (г. Казань, июль 2022 г.). – Казань: Молодой ученый, 2022. – С. 29-32. – URL: <https://moluch.ru/conf/stud/archive/457/17389/> (дата обращения: 16.05.2023)
3. Вспышка-выстрел: Техники удержания пистолета и тактического фонаря [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://lastday.club/5-tehnik-uderzhanija-takticheskogo-fonarya/> (дата обращения: 20.05.2023)
4. Приказ МВД России от 23.11.2018 № 880 «Об утверждении Наставления по организации огневой подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации» // СПС «Гарант» URL: <https://www.garant.ru> (последняя редакция)
5. Светличный, Е.Г. Использование тактического фонаря в огневой подготовке курсантов и слушателей / Е.Г. Светличный, А.С. Веремьев // Материалы Всероссийского круглого стола: «Проблемы профессиональной подготовки сотрудников правоохранительных органов» 30 марта 2018 г. – Орел. – 2018. – С. 245-250

6. Светличный, Е.Г. Формирование у курсантов и слушателей тактических навыков применения огнестрельного оружия в конфликтной ситуации / Е.Г. Светличный, О.С. Лейнова, А.А. Жамборов // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2019. – Выпуск 64 (2). – С. 153-156

7. Сорокотягин, И.Н. Психология применения оружия сотрудниками милиции / И.Н. Сорокотягин // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 1996. – С. 33.

Педагогика

УДК 377, 378

старший преподаватель Себина Екатерина Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение

высшего образования «Национальный исследовательский

Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Дзержинск);

кандидат педагогических наук, доцент Филатова Ольга Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

старший преподаватель Лукина Елена Вячеславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ПРИМЕНЕНИЕ СКВОЗНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье раскрывается применение сквозных технологий в образовании. Сквозные технологии улучшают классическую традиционную образовательную практику, также способствуют внедрению новых методов, средств и технологий в образовательный процесс. В России принята программа по внедрению сквозных технологий в образовательный процесс, поэтому применение сквозных технологий является необходимым условием для развития системы образования, перехода на новый формат, отвечающий требованиям цифрового мира.

Ключевые слова: сквозные технологии, образовательный процесс, цифровое общество.

Annotation. The article reveals the use of end-to-end technologies in education. End-to-end technologies improve the classical traditional educational practice, and also contribute to the introduction of new methods, tools and technologies in the educational process. In Russia, a program has been adopted to introduce end-to-end technologies in the educational process, so the use of end-to-end technologies is a necessary condition for the development of the education system, the transition to a new format that meets the requirements of the digital world.

Key words: end-to-end technologies, educational process, digital society.

Введение. Система образования должна активно внедрять в образовательный процесс сквозные технологии в которых относят: нейротехнологии и искусственный интеллект, распределенные реестры, технологии «больших данных», интернет вещей, беспроводная связь, виртуальная и дополненная реальность, робототехника и сенсорика, облачные технологии, новые производственные технологии, квантовые технологии. Все вышеперечисленные сквозные технологии должны быть знакомы обучающимся уже в процессе обучения, так как их применение в будущей профессиональной деятельности неизбежно [9, 12, 15].

Изложение основного материала статьи. В статье более подробно рассмотрим сквозную технологию робототехника, которая в последнее время приобретает большую популярность, как в профессиональном, так и в дополнительном образовании. Технология робототехника достаточно популярна и востребована в образовании, и именно она позволяет применять другие сквозные технологии, такие как искусственный интеллект, беспроводная связь, систему дополненной и виртуальной реальности в процессе обучения в комплексе [2, 13, 14].

Технологии называют сквозными, так как они охватывают широкий спектр отраслей промышленности. На данный момент их развитие активно развивается как в России, так за рубежом. Это связано с тем, что быстрое и эффективное внедрение новых товаров и услуг позволяет получить значительный экономический эффект, а конкурентные преимущества становятся все более существенными.

Таким образом, это подразумевает развитие цифровых компетенций у студентов высших и средних учебных заведений, которые будут реализовывать свою профессиональную деятельность в цифровой среде. Сквозная цифровая технология является одним из ключевых направлений научно-технического прогресса, которое будет оказывать наибольшее влияние на глобальные рынки. Кроме того, сквозные технологии связаны с Национальным технологическим заданием, который формирует научно-технический задел в России и позволяет создавать высокотехнологические продукты и услуги, способные конкурировать с мировыми производителями [4, 11].

Основная цель робототехники в образовании – это воспитание творческой личности, которая способна к анализу и выработке новых идей и продуктов. На занятиях робототехники обучающиеся не только развивают творческие способности, осознают свои резервы и возможности, а также формируют желание стать инженером, конструктором или исследователем. Конечно, это не значит, что школьники или студенты станут программистами или инженерами, занятия направлены на общенаучную подготовку обучающихся и развитие их логического мышления, математики, математических и исследовательских навыков. Именно через робототехнику можно изучить остальные сквозные технологии такие как дополненная и виртуальная реальность, нейротехнологии и искусственный интеллект, интернет вещей, беспроводная связь и др.

Робототехника и сенсорика, как сквозная технология включает в себя субтехнологии (сенсоры и цифровые компоненты робототехнических комплексов для человеко-машинного взаимодействия, технологии сенсорно-моторной координации и пространственного позиционирования и сенсоры и обработка сенсорной информации) которые должны отражаться в рабочих программах среднего и высшего образования.

Робототехника интересна для школьников и студентов, так как она развивает алгоритмическое мышление, позволяет использовать свои навыки в реальном мире. Применение робототехники в обучении программированию повышает мотивацию обучающихся, способствует более быстрому и легкому осознанию принципов работы алгоритмических систем, развитию творческих способностей.

Робототехника как учебная дисциплина входит не во все учебные планы, хотя знакомство с основами робототехники будет интересно и полезно всем студентам, не зависимо от профиля их подготовки. В связи с этим система дополнительного

и профессионального образования расширяет возможности изучения данной области и пользуется популярным востребованным досугом для обучающихся разных возрастов и различной степени подготовки в данной области.

Наиболее популярным конструктором для организации робототехники в российских учебных заведениях является конструктор Lego Education Mindstorms EV3. Данный конструктор хорошо зарекомендовал себя и практически каждый ребенок знаком с ним или с его аналогом. Качественный дизайн, надежность, безопасность и простота сборки обеспечивают высокую прочность, безопасность, удобство сборки. Методическая и методическая поддержка включает в себя пошаговые инструкции, рекомендации для преподавателей, обучающие курсы.

Введение Lego Education Mindstorms EV3 в учебную деятельность превращает сложную задачу в увлекательный исследовательский процесс, который дает возможность не только пополнить знания по предмету, но также и получить инструменты для решения других задач. EV3 – уникальная платформа для поиска и реализации творческих идей, совместной творческой деятельности и проектов. Она может быть использована как школьниками, так и студентами.

Робототехника, а изначально конструкторы должны быть адаптированы к возрасту. В процессе создания конструкторов для образовательных целей большое значение уделяется знанию языков программирования, используемых в обучении.

Одной из самых популярных платформ для обучения робототехнике в образовательных организациях [1, 3], является Arduino. Arduino представляет собой свободную аппаратную платформу, которая включает в себя плату микроконтроллеров и среду разработки, содержащую входные сигналы, выходные сигналы и порты связи. Простота его использования делает его важным ресурсом для обучения робототехнике. Arduino состоит из микроконтроллера Atmel ATmega, регулятора напряжения и разъема USB.

На сегодняшний день существует несколько альтернативных сред для программирования контроллеров, в том числе язык Scratch. Но на данной среде не стоит останавливаться, так как в процессе работы с данной средой нейросети могут предложить новые инструменты и способы программирования [5, 8].

В качестве основы для разработки онлайн-версии Scratch использовалась библиотека Blockly, которая позволяет создавать визуальную среду программирования в произвольном виде. Именно здесь прослеживается связь робототехники с другими сквозными технологиями.

Повысить заинтересованность обучающихся в программировании роботов может быть непросто, но как раз сквозные технологии могут помочь в этом. Можно предложить новый подход к обучению, основанный на использовании инструментария Scratch для более наглядного и игрового обучения, который стал более доступным для большинства учеников и студентов. Это дало им возможность быстро изучить семантическую структуру языка и разобраться в основах программирования, а также понять принципы работы с ним.

Scratch предназначен не только для обучения робототехнике, но и является универсальным языком программирования, который позволяет решать различные задачи в области образования: от создания роботов-роботов до компьютерного обучения. Привлечение Scratch к занятиям по программированию роботов положительно скажется на качестве образования.

В процессе обучения робототехники решаются следующие задачи: развитие мелкую моторику при создании блоков программ, формирование творческого мышления при программировании, освоение современных сквозных технологий, обучение языкам программирования и подготовка будущих квалифицированных специалистов в данной сфере [2, 6].

Однако в практике образовательного учреждения возникают трудности с обеспечением материально-технического обеспечения. Для обучения робототехники необходимы определённые комплекты, и их стоимость пока высока, но специалисты предполагают, что со временем произойдет снижение и на данный момент можно получить государственную поддержку для продвижения данной технологии в образовательный процесс.

Робототехника, как одна из областей науки, помогает решать задачи, стоящие перед образованием. Таким образом, основные задачи российской экономики – это технологическая и структурная модернизация, которые должны обеспечить долгосрочное развитие страны и общества. Современная модель образования, способная ответить на эти вызовы, должна измениться, сочетая традиционные подходы и методы обучения с цифровыми технологиями [7, 10].

По мере того, как процесс внедрения сквозной технологии в образование ускоряется, страны, начавшие его чуть ранее, уже достигли определенных результатов. Правительство РФ предлагает образовательным учреждениям и его работникам различные возможности, в том числе финансовую и организационную поддержку, связанную с развитием взаимодействий с фондами, государственными корпорациями и т.д. Так во многих крупных городах создаются технопарки, где происходит знакомство школьников, студентов и преподавателей с новыми сквозными технологиями, в том числе и робототехникой.

В настоящее время в российских образовательных учреждениях активно внедряются робототехнические технологии. В образовательных организациях проводится множество соревнований и научных конкурсов, в которых школьники и студенты демонстрируют свои новые научно-технические идеи. В высших и средних учебных заведениях возрастает количество курсовых и дипломных работ, связанных с сквозными технологиями, активно внедряются цифровые технологии что соответствует проекту развития цифровой экономика.

Выводы. Робототехника для образования – ведущее и перспективное направление и должно быть включено в образовательный процесс всех специалистов, независимо от направления и профиля подготовки. Через робототехнику можно знакомить обучающихся со всеми сквозными технологиями, которые становятся доступны всем школьникам и студентам и могут изучаться дополнительно и самостоятельно, а это акцент на персонализированное и более качественное профессиональное образование.

Безусловно, робототехника не единственная технология, которая требует пристального внимания и изучения, но именно она вписывается в программы обучения как общего, так и профессионального образования и тесно переплетается с остальными сквозными технологиями, что позволяет готовить востребованных специалистов для цифрового общества.

Применение сквозной технологии робототехника и сенсорики способствуют улучшению качества образования, переход на персонализированное обучение, подготовку будущих профессионалов, готовых вывести российскую экономику на лидирующие позиции.

Сквозные технологии, как ведущие научно-технические направления, необходимо внедрять в систему образования как необходимое условие развития нашего общества.

Литература:

1. Булаева, М.Н. Методические рекомендации применения цифровых платформ в профессиональных образовательных организациях обучения / М.Н. Булаева, О.Н. Филатова, П.В. Канатьев // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №72(4). – С. 34-36

2. Вайндорф-Сысоева, М.Е. «Цифровой форсайт» – образовательная практика с конструктором коллективной работы в условиях гибридного обучения / М.Е. Вайндорф-Сысоева, И.П. Тихоновецкая, Н.Д. Вьюн // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – №2.

3. Гушин, А.В. Особенности реализации информационной стратегии высшей образовательной организации / А.В. Гушин, О.И. Ваганова, О.Н. Филатова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2021. – № 3 (57). – С. 47-51
4. Лебедева, Т.Н. Формирование цифровой культуры педагога средствами массовых открытых онлайн-курсов / Т.Н. Лебедева, О.Р. Шефер, С.В. Крайнева, Н.А. Белоусова, Е.Н. Эрентраут, Ю.А. Ахкамова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – №3.
5. Сябитова, К.С. Искусственный интеллект в системе профессионального образования / К.С. Сябитова, О.Н. Филатова // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы. – Красноярск – Челябинск-Нижний Новгород. – Москва, 2023. – С.132-134
6. Петров, Ю.Н. Познавательное направление развития цифровизации профессионального образования / Ю.Н. Петров, М.В. Фирсов, О.Н. Филатова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2020. – № 2 (52). – С. 7-11
7. Фирсов, М.В. Опережающие обучение навыкам будущего (Future Skills) посредством разработки компьютерных тренажеров и цифровых ассистентов с искусственным интеллектом / М.В. Фирсов, О.Н. Филатова, А.В. Гушин // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2020. – №3(53).
8. Филатова, О.Н. Применение нейросетей в профессиональном образовании / О.Н. Филатова, М.Н. Булаева, А.В. Гушин // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №77-3. – С. 243-245
9. Филатова, О.Н. Инновации в профессиональном образовании / О.Н. Филатова, С.А. Зиновьева, М.В. Гринина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-2.
10. Филатова, О.Н. Педагогические и информационно-коммуникационные технологии при обучении в автошколе / О.Н. Филатова // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агропромышленный университет им. В.П. Горячкина. – 2008. – №6-2(31). – С. 143-145
11. Филатова, О.Н. Педагогический Кванториум как средство повышения цифровых компетенций / О.Н. Филатова, Т.Д. Феофанова, А.Д. Маркова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2022. – № 1(59). – С. 61-64. – DOI 10.46845/2071-5331-2022-1-59-61-64. – EDN ZAYBQR
12. Филатова, О.Н. Профессиональное образование в современном информационном обществе / О.Н. Филатова, А.В. Гушин, Н. А. Шобонов // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-2. – С. 189-192. – EDN MCENTJ
13. Филатова, О.Н. Формирование инженерного мышления у обучающихся на занятиях образовательной робототехники / О.Н. Филатова, О.Ю. Рябков, Е.Л. Ермолаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-4. – С. 245-247. – EDN QMQLSF
14. Markova, S.M. University modernization in the conditions of industrialization of production and intelligent machines / S.M. Markova, S.A. Tsyplakova, E.P. Sedykh, O.N. Filatova, A.V. Khizhnaya // Lecture Notes in Networks and Systems. – 2021. – T. 200. – С. 940-947
15. Markova, S.M. Forecasting the development of professional education / S.M. Markova, S.A. Tsyplakova, E.P. Sedykh, A.V. Khizhnaya, O.N. Filatova // The 21st Century from the Positions of Modern Science: Intellectual, Digital and Innovative Aspects. – Cham, 2020. – С. 452-459

Педагогика

УДК 373

кандидат педагогических наук, доцент Седых Татьяна Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск)

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИГР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Игра является одним из ключевых видов деятельности человека. Именно игра становится инструментом познания ребёнком окружающего мира и общества. Однако она не утрачивает для человека своего значения и в более позднем возрасте. Игра активно применяется как в условиях общего, так и профессионального, высшего образования. При этом применение игр в образовательном процессе базируется на педагогических целях и задачах. Наиболее часто в образовательном процессе высшей школы применяются дидактические, ролевые и деловые игры. Для применения каждого из указанных типов игры необходимо пройти подготовительный, реализационный, рефлексивно-аналитический этапы. В условиях активного использования в современной системе высшего образования дистанционных технологий их применение в ходе реализации игр возможно и требует некоторой адаптации. Из многообразия представленных информационных сервисов и ресурсов необходимо выбирать те, которые соответствуют специфике выбранного типа игр, поставленным педагогическим и игровым целям и задачам, а также особенностям организации образовательного процесса. Одним из перспективных направлений применения игр в образовательном процессе связано с переходом их в виртуальный мир полностью.

Ключевые слова: высшее образование, игра, дидактическая игра, ролевая игра, деловая игра.

Annotation. Game is one of the key human activities. It is the game that becomes the instruments of the child's knowledge of the surrounding world and society. However, it does not lose its significance for a person even at a later age. The game is actively used both in the conditions of general and professional, higher education. At the same time, the use of games in the educational process is based on pedagogical goals and objectives. Most often, didactic, role-playing and business games are used in the educational process of higher education. To apply each of these types of games, it is necessary to go through preparatory, implementation, reflexive and analytical stages. In the conditions of active use of distance technologies in the modern system of higher education, their application during the implementation of games is possible and requires some adaptation. From the variety of information services and resources presented, it is necessary to choose those that correspond to the specifics of the selected type of games, the set pedagogical and gaming goals and objectives, as well as the specifics of the organization of the educational process. One of the promising areas of application of games in the educational process is associated with their transition to the virtual world completely.

Key words: higher education, game, didactic game, role-playing game, business game.

Введение. Современная система образования ориентирована на применение в ходе образовательного процесса активных и интерактивных методов обучения, в том числе и игр. Это позволяет сделать образовательный процесс более вовлекающим, интересным, эмоционально-окрашенным. В системе высшего образования игры позволяют обучающимся

более быстро осваивать содержание учебного материала, формировать универсальные и профессиональные компетенции, а также формировать представление об образе выбранной профессии и специфике реальных профессиональных ситуаций.

Изменение образовательных и профессиональных стандартов, требований рынка труда, философских и педагогических основ проектирования и организации образовательного процесса приводит к необходимости пересмотра особенностей применения игр в образовательном процессе высшей школы.

Изложение основного материала статьи. При рассмотрении особенностей применения игр в образовательном процессе высшей школы следует раскрыть суть основных типов применяемых игр, этапов подготовки и реализации конкретного типа игры, используемых информационных сервисов и ресурсов.

Наиболее продуктивными для целей профессиональной подготовки будущих специалистов являются дидактические, ролевые и деловые игры. Рассмотрим далее особенности применения данных типов игр в образовательном процессе высшей школы.

Дидактические игры ориентированы на решение педагогических целей и предполагают целенаправленную организацию познавательной деятельности обучающихся за счёт включения в определенную игровую ситуацию.

Для того, чтобы использовать в образовательном процессе со студентами дидактическую игру, необходимо пройти следующие этапы [4]:

1. Подготовительный этап.

1.1. Определение целей:

- Определение места и целей дидактической игры в образовательном процессе;
- Выбор информационной основы игры (материала).

1.2. Разработка концепции:

- Выбор формы игры;
- Выбор материальных средств игры;
- Определение внешних ограничений (места, оснащённости помещения, времени и т.д.).

1.3. Детализация и разработка информационного обеспечения:

- Написание сценария игры, в том числе вступительного слова, правил игры;
- Разработка системы оценивания;
- Разработка инструкций для участникам, игротехников (наблюдателей), зрителей.

2. Реализационный.

2.1. Установка:

- Ввод в игру (инструкция);
- Знакомство участников с игровым сюжетом и игровыми задачами, правилами.

2.2. Игровая сессия:

- Осуществление игровых действий.

2.3. Подведение итогов:

- Возращение из игровой в реальную учебную действительность;
- Анализ хода игры и действий игроков;
- Рефлексия участников игры (анализ хода и действий игроков, оценка и самооценка работы, выводы) (вариативно);
- Рефлексия преподавателя/игротехников (анализ хода и действий игроков, оценка работы, выводы и рекомендации) (вариативно).

3. Рефлексивно-аналитический этап.

3.1. Обсуждение хода и результатов игры:

- Рефлексия преподавателя (внесение корректив, прогнозирование учебного процесса, самоанализ);
- Рефлексия игротехников (внесение корректив, самоанализ) (вариативно).

3.2. Подготовка рекомендаций:

- Подготовка кратких выводов для участников игры (вариативно);
- Внесение изменений, дополнение сценария игры и инструкций для игроков.

При разработке и проведении дидактических игр могут использоваться следующие типы информационных технологий:

– системы управления курсами Moodle, Canvas с целью информационного сопровождения игры, разработки и проведения онлайн-игр (интерактивные лекции, тренажеры, тесты);

– сетевые сервисы для разработки интерактивных упражнений (LearningApps, Genially и т.д.) с целью разработки и проведения онлайн-игр (web-квесты, тренажеры, викторины);

– сетевые сервисы для создания тестов и опросов (Google Формы, Kahoot, Socrative, Mentimeter, Plickers и т.д.) с целью проведения отдельных этапов игры в условия виртуальной среды, разработки и проведения онлайн-игр (опросы, викторины, соревнования);

– сетевые сервисы для создания схем, инфографики, концепт-карт (Canva, Mindmeister, Mindomo, Lucidchart, Infogram, Coggle и т.д.) с целью информационного сопровождения игры, проведения отдельных этапов игры в условия виртуальной среды.

Ролевая игра носит обучающий или развлекательный характер и является разновидностью драматического действия, участники которого действуют в рамках выбранных ими ролей, руководствуясь характером своей роли и внутренней логикой среды действия; вместе создают или следуют уже созданному сюжету. Оценка успешности действий участников игры происходит на основе принятых правил. Игроки могут свободно импровизировать в рамках выбранных правил, определяя направление и исход игры. Ролевая игра может рассматриваться, как способ расширения опыта участников посредством предъявления им неожиданной ситуации, в которой предлагается принять позицию (роль) кого-либо [2].

Разработка и проведение ролевых игр в образовательном процессе базируются на прохождении этапов и осуществлении следующей последовательности действий [4]:

1. Подготовительный этап.

1.1. Определение целей:

- Определение места и целей ролевой игры в образовательном процессе;
- Выбор информационной основы игры (материала).

1.2. Разработка концепции:

- Выбор разыгрываемой ситуации и определение ролей;
- Выбор типа игры;
- Выбор материальных средств игры;
- Определение внешних ограничений (места, оснащённости помещения, времени и т.д.).

1.3. Детализация и разработка информационного обеспечения:

- Написание сценария игры, в том числе вступительного слова, описания персонажей и их действий;
- Разработка инструкций для участникам, игротехников (наблюдателей), зрителей.

2. Реализационный этап.

2.1. Установка:

- Ввод в ситуацию ролевой игры (проблематизация, инструкция);
- Знакомство участников с игровым сюжетом и игровыми задачами.

2.2. Подготовка к игровой сессии:

- Распределение ролей;
- Знакомство с правилами и условиями игры.

2.3. Игровая сессия:

- Осуществление игровых действий в ходе развертывания сюжета;

2.4. Подведение итогов:

- Возращение к исходной моделируемой ситуации;
- Анализ хода игры;
- Установление связи с учебным процессом.

3. Рефлексивно-аналитический этап.

3.1. Обсуждение хода и результатов игры:

- Рефлексия преподавателя (внесение корректив, прогнозирование учебного процесса, самоанализ);
- Рефлексия игротехников (внесение корректив, самоанализ).

3.2. Подготовка рекомендаций:

- Подготовка кратких выводов для участников игры;
- Внесение изменений, дополнение сценария игры и инструкций для игроков.

При разработке и проведении дидактических игр могут использоваться следующие типы информационных технологий:

- системы управления курсами Moodle, Canvas с целью информационного сопровождения игры (информационные материалы, интерактивные лекции), проведения отдельных этапов игры в условия виртуальной среды (форумы, чаты, тесты);

- сетевые сервисы для организации дискуссий и мозгового штурма (Tricider, Miro, Flinga, Padlet и т.д.) с целью проведения отдельных этапов игры в условия виртуальной среды (форумы, чаты, видеочаты, интерактивные доски);

- сервисы для организации вебинаров (Яндекс.Телемост, GoogleMeets и др.) с целью информационного сопровождения игры, проведения отдельных этапов игры в условия виртуальной среды (вебинары).

Деловые игры, используемые в современной образовательной практике, предполагают моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности студента, ограниченного до знаковых систем, текстов, учебной информации. Данное содержание усваивается за счет раскрытия в игровой форме организации учебной деятельности студентов. Несомненным преимуществом становится наличие связи между получаемыми знаниями и их практическим применением, поскольку обучающиеся получают необходимый опыт их использования в функции средств регуляции собственных действий, они усваиваются в контексте практических действий [1].

При правильной организации игры обучающийся выполняет квазипрофессиональную деятельность, т. е. деятельность профессиональную по форме, но учебную по своим результатам и основному содержанию. Необходимо отметить, что имитационная учебная модель всегда упрощает реальную ситуацию, и особенно часто это является следствием лишения ее динамичности, элементов развития. Обычно обучающийся имеет дело только со «срезами» разных стадий развития ситуации. Это неизбежная плата за право на ошибку (отсутствие тяжелых последствий, которые могли бы наступить при принятии неправильных решений в реальных условиях), низкую стоимость моделей, возможность воспроизводить на моделях ситуации, вообще невозможные на реальных объектах, и т.п. [3].

Проектирование и проведение деловых игр основывается на последовательном прохождении подготовительного, реализационного и рефлексивно-аналитического этапов [4]. Охарактеризуем каждый из этапов:

1. Подготовительный этап.

1.1. Определение целей:

- Определение места и целей имитационной деловой игры в образовательном процессе.

1.2. Создание имитационной модели:

- Определение моделируемого объекта;
- Определение содержания;
- Проектирование взаимодействия игроков;
- Разработка системы оценивания.

1.3. Создание игровой модели:

- Формулировка игровых задач;
- Определение ролей и выбор способа их распределения;
- Разработка сценария (описания сюжета) игры;
- Разработка правил игры;
- Определение внешних ограничений (места, оснащенности помещения, времени и т.д.).

1.4. Разработка информационного обеспечения игры:

- Написание подробного сценария игры, в том числе вступительного слова, описания персонажей и их действий;
- Разработка инструкций для участникам, игротехников (наблюдателей), зрителей;
- Подготовка материального обеспечения игры (презентации, раздаточные материалы и т.д.);

2. Реализационный этап.

2.1. Установка:

- Ввод в ситуацию игры (проблематизация, инструкция);
- Знакомство участников с игровым сюжетом и игровыми задачами.

2.2. Подготовка к игровой сессии:

- Распределение ролей;
- Формирование команд (при необходимости);
- Знакомство с правилами и условиями игры.

2.3. Игровая сессия:

- Групповая работа над заданием (проблематизация, оптимизация, организационное проектирование);
- Межгрупповая работа (представление работ, работа экспертов).

2.4. Подведение итогов:

– Рефлексия участников игры (анализ содержания и межличностных отношений, оценка и самооценка работы, выводы);

– Рефлексия преподавателя/игротехников (анализ содержания и межличностных отношений, оценка работы, выводы и рекомендации).

3. Рефлексивно-аналитический этап.

3.1. Обсуждение хода и результатов игры:

– Рефлексия преподавателя (внесение корректив, прогнозирование учебного процесса, методологические аспекты, самоанализ);

– Рефлексия игротехников (внесение корректив, методологические и игротехнические аспекты, самоанализ).

3.2. Подготовка рекомендаций:

– Подготовка кратких выводов для участников игры;

– Внесение изменений, дополнение сценария игры и инструкций для игроков.

Организация деловых игр предполагает использование следующих типов информационных технологий:

– системы управления курсами Moodle, Canvas с целью информационного сопровождения игры (информационные материалы, интерактивные лекции), проведения отдельных этапов игры в условия виртуальной среды (форумы, чаты, тесты, задания);

– сервисы для организации вебинаров (Яндекс.Телемост, GoogleMeets и др.) с целью информационного сопровождения игры, проведения отдельных этапов игры в условия виртуальной среды (вебинары).

– сетевые сервисы для организации дискуссий и мозгового штурма (Tricider, Miro, Flinga, Padlet и т.д.) с целью проведения отдельных этапов игры в условия виртуальной среды (форумы, чаты, видеочаты, интерактивные доски);

– сетевые сервисы для управления проектами (Trello, YouGile и др.) с целью информационного сопровождения игры, проведения отдельных этапов игры в условия виртуальной среды (интерактивные доски, сетевые графики);

– сетевые сервисы для создания схем, инфографики, концепт-карт (Canva, Mindmeister, Mindomo, Lucidchart, Infogram, Coggle и т.д.) с целью информационного сопровождения игры, проведения отдельных этапов игры в условия виртуальной среды.

Выводы. Применение дидактических, ролевых, деловых игр является одним из наиболее распространенных способов активизации образовательного процесса. Следует отметить, что в настоящее время наиболее перспективным и развивающимся направлением становится разработка виртуальных игр, ориентированных на решение педагогических целей и задач.

Представленный в статье опыт может быть интересен преподавателям и специалистам системы высшего и дополнительного профессионального образования.

Литература:

1. Кругликов, В.Н. Интерактивные образовательные технологии : учебник и практикум для вузов / В.Н. Кругликов, М.В. Оленникова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 353 с. – (Высшее образование) // ЭБС Юрайт [сайт]. – URL: <http://biblio-online.ru/bcode/453474/p.179> (дата обращения: 10.07.2023)

2. Лапыгин, Ю.Н. Методы активного обучения : учебник и практикум для вузов / Ю.Н. Лапыгин. – Москва: Издательство Юрайт, 2021. – 248 с. – (Высшее образование) // ЭБС Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/469395/p.96> (дата обращения: 10.07.2023)

3. Смирнов, С.Д. Психология и педагогика в высшей школе : учебное пособие для вузов / С.Д. Смирнов. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 352 с. – (Высшее образование) // ЭБС Юрайт [сайт]. – URL: <http://biblio-online.ru/bcode/451678/p.179> (дата обращения: 10.07.2023)

4. Федорова, Л.И. Игра: дидактическая, ролевая, деловая. Решение учебных и профессиональных проблем: монография / Л.И. Федорова. – Москва: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2021. – 174 с. – (Научная мысль) // ЭБС Znanium [сайт]. – URL: <https://libproxy.bik.sfu-kras.ru:2083/catalog/product/1214594> (дата обращения: 01.11.2021)

Педагогика

УДК 378

аспирант Сергеев Игорь Игоревич

ГУП ФГБОУ ВО «Государственный университет просвещения» (г. Москва)

СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О КРИТИЧЕСКОМ МЫШЛЕНИИ: СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА

Аннотация. В настоящее время в научной литературе представлено большое количество различных подходов к определению понятия и сущности критического мышления. Данные подходы основаны на различных признаках, выделяются различные специфические особенности критического мышления в зависимости от того, в рамках какой науки рассматриваются вопросы развития критического мышления. Значительное внимание уделяется рассмотрению сущности и специфики критического мышления в рамках педагогической науки.

Ключевые слова: критическое мышление; педагогическая наука; специфические особенности; обучающиеся; информация.

Annotation. Currently, the scientific literature presents a large number of different approaches to the definition of the concept and essence of critical thinking. These approaches are based on various features; various specific features of critical thinking are distinguished depending on the science in which the development of critical thinking is considered. Considerable attention is paid to the essence and specifics of critical thinking within the framework of pedagogical science.

Key words: critical thinking; pedagogical science; specific features; students; information.

Введение. В настоящее время большое внимание в рамках системы образования уделяется развитию личности, обладающей определенными качествами мышления, способной к осуществлению самостоятельной, творческой деятельности. Развитие умений и навыков самостоятельной деятельности, личной ответственности осуществляется посредством применения методов, направленных на развитие критического мышления. Развитие критического мышления у обучающихся способствует освоению ими способов интерпретации и оценки информации, выявления проблемных аспектов в данной информации, умения обосновывать свою позицию и представлять информацию в наиболее оптимальной форме. Важность развития данных умений и навыков обусловлена их значимостью в практической деятельности.

Изложение основного материала статьи. В научной литературе представлено достаточно большое количество подходов к определению понятия и специфических особенностей критического мышления в зависимости от того, в рамках

какой науки осуществляется анализ данного понятия. В общем виде, критическое мышление рассматривается, как сложное, многокомпонентное понятие, включающее в себя большое количество различных качеств и навыков. Так, указывается, что при развитии критического мышления необходимо формирование определенной собранности и дисциплины, умения управлять когнитивными процессами, способности к самостоятельному мышлению [8, С. 163].

Первоначально, понятие «критическое мышление» использовалось, в большей степени, в таких науках, как психология и философия [16, С. 22]. В настоящее время оно активно применяется в педагогической науке при определении умений, знаний и навыков, которые должны быть сформированы у обучающихся. Рост внимания педагогической науки к вопросам развития критического мышления обусловлен современными целями и задачами, поставленными перед системой образования, связанными с развитием самостоятельной, творческой личности. Как указывает, Д. Халперн образование должно формировать навыки, связанные с умением осмысливать информацию и применять полученные знания в практической деятельности [13, С. 21].

И.В. Смирнова указывает на большую значимость образовательных организаций в вопросах формирования умений и навыков критического мышления. При этом, автор отмечает, что развитие критического мышления имеет перманентный характер, происходит постоянно, однако, в рамках обучения данный процесс осуществляется на систематической основе и позволяет обеспечить достижение наиболее значимых результатов [10, С. 598].

В связи с этим, понятию и сущности критического мышления уделяется все большее внимание в научной литературе, посвященной вопросам образования. С ростом значимости вопросов развития критического мышления учащихся происходит изменение существующих образовательных подходов, формирование новых подходов, формируются методы обучения критическому мышлению. Достаточно длительное время вопросам развития критического мышления в рамках системы образования не уделялось существенного внимания, поэтому в настоящее время происходят значительные изменения в данной области.

Как указывает Т.А. Акимова, критическое мышление предполагает наличие сформированных способностей, навыков, позволяющих осуществлять анализ информации (различных источников, данных, фактов), делать на основе имеющейся информации обоснованные выводы и принимать решения [1, С. 33].

Актуальность вопросов развития критического мышления в современной педагогической литературе приводит к возникновению большого количества определений понятия «критическое мышление». В работе известного зарубежного исследователя Д. Халперн критическое мышление рассматривается как процесс применения индивидом различных когнитивных стратегий, техник, которые позволяют повысить вероятность получения определенного результата, значимого для индивида, к достижению которого он стремится. В рамках данного определения критическое мышление рассматривается как процесс, для которого характерны следующие специфические особенности:

- целенаправленность;
- обоснованность;
- контролируемость.

Автор указывает, что критическое мышление применяется субъектами в целях решения поставленных задач, формулирования выводов и принятия решений [13]. Развитие критического мышления предполагает необходимость формирования определенных навыков.

Несколько иной подход к рассмотрению критического мышления предлагается в работе Т. Ноэль-Цигульской, которая указывает, что критическое мышление не связано с применением необоснованной критики, поиском негативных аспектов исследуемых явлений. Критическое мышление, по мнению автора, должно преследовать достижение определенных позитивных целей, быть направлено на формирование новых идей, постановку актуальных проблем [7].

При рассмотрении специфических особенностей критического мышления Д. Клустер выделяет следующие признаки данного понятия:

- самостоятельность, индивидуальный характер критического мышления;
- отправной точкой для процесса критического мышления выступает получение новой информации. На основе такой информации формируются определенные выводы, принимаются решения;
- в рамках критического мышления индивидом осуществляется постановка вопросов, определяются проблемы, которые требуют своего решения;
- критическое мышление сопровождается поиском аргументов, обоснованных доводов по решению выявленных проблем. Определяются различные пути решения проблем;
- критическое мышление рассматривается как социальное мышление, предполагающее определенное взаимодействие различных субъектов в процессе решения поставленных задач, обмен мнениями по итогу проведенного анализа новой информации [5, С. 31].

И.О. Загашев предлагает рассматривать критическое мышление как определенную систему когнитивных технологий и стратегий, а также коммуникативных качеств, способствующих эффективному информационному взаимодействию. Автор указывает, что критическое мышление направлено на проведение анализа информации, поиск обоснованных решений проблем [3].

Е.И. Федотовская при рассмотрении вопросов развития критического мышления указывает, что механизм критического мышления имеет достаточно сложную структуру, включающую в себя определенный набор мыслительных операций, которые формируют процесс анализа информации и разработки на основе имеющихся данных обоснованных выводов, позволяющих принять решение. Данные мыслительные операции включают в себя:

- постановку целей и задач;
- определение проблем;
- выдвижение гипотез, связанных с возможным решением данных проблем;
- приведение доводов, обосновывающих эффективность предлагаемых путей решения проблем;
- разработку прогнозов возможных последствий реализации конкретных мероприятий по решению проблем;
- разработку альтернативных подходов к решению проблем и др.

Критическое мышление, по мнению автора, также связано со способностью субъекта применять на практике определенные умения, знания и навыки, способствующие решению поставленных задач, проведению анализа имеющейся информации, оценки отдельных компонентов сложных проблем. Также автором отдельно отмечается значимость умений оценки надежности источников информации, указывается на необходимость формирования в рамках развития критического мышления навыков высокого уровня [12].

Как указывает С.А. Владыкина, критическое мышление необходимо рассматривать, как процесс, в рамках которого субъект осуществляет сравнение и сопоставление новой информации и тех знаний, умений и навыков, которые были у него сформированы ранее в процессе обучения [2, С. 66]. Развитие критического мышления направлено не только на формирование способностей по осмыслению, усвоению новой информации, но и таких способностей, которые позволяют

проводить анализ такой информации, определять ее ложность или правдивость, принимать решение о ее соответствии ранее полученным знаниям, трансформировать сложившиеся убеждения с учетом новой информации.

Критическое мышление в этой связи рассматривается, как динамическая, активная категория, связанная с обработкой информации, а также взаимодействием с иными субъектами, при обосновании полученных выводов в результате такой обработки и проведенного анализа. Критическое мышление предполагает задействование субъектом не только собственно самого мышления, разума, но и возникновения определенных чувств, эмоций, возникающих в процессе осмысления информации. Критическое мышление относится к социально значимым категориям, связано с активными действиями субъектов [4, С. 339].

Критическое мышление в современной научной литературе не рассматривается как врожденная способность, предполагается, что критическое мышление выступают комплексом приемов, которыми можно овладеть и которые можно сформировать. На возможность и необходимость развития навыков критического мышления через развитие способности субъекта размышлять о мышлении указывал Ричард Пол, который делал вывод, что критическое мышление необходимо рассматривать, как способ мышления, в рамках которого индивид улучшает качество своего мышления «через умелое принятие на себя ответственности за структуры, присущие мышлению, и навязывание им интеллектуальных стандартов» [9].

Данный подход к пониманию критического мышления разделяется отечественными авторами, в частности, Г.В. Сорин указывает на то обстоятельство, что развитие критического мышления предполагает формирование умения индивида, связанного с проведением рефлексии в отношении собственной мыслительной деятельности. К числу специфических особенностей критического мышления автор предлагает относить направленность критического мышления на практическую деятельность [11, С. 97].

Существуют определенные методы развития критического мышления, которые предполагают формирование определенных навыков критического мышления.

Так, Т. Чатфилд указывает, что при развитии критического мышления важно обеспечить развитие следующих качеств личности:

- готовность субъекта к планированию, что позволяет упорядочить процесс анализа, осмысления и систематизации информации, упорядочить процесс изложения сделанных по итогам проведенного анализа информации выводов;

- гибкость мышления, что подразумевает готовность субъекта к восприятию других идей, формирование определенного суждения только после получения необходимо объема информации, позволяющей сделать осмысленный вывод;

- настойчивость, предполагающая, что субъект направляет все свои мыслительные способности на решение поставленных задач, достижение результатов в процессе обучения;

- готовность исправлять ошибки. Данное качество заключается в формировании выводов в случае не достижения результатов обучения и внесение коррективов в свое поведение для недопущения ошибок в будущем;

- готовность к поиску компромиссных решений, что способствует более эффективному восприятию принятых решений иными субъектами. Решения, с которыми большинство иных субъектов будет не согласно не вызовет необходимого уровня поддержки;

- готовность к осознанию, что предполагает наличие сформированного умения субъектов наблюдать за ходом своей мыслительной деятельности, приходиться к обоснованным выводам и результатам [14, С. 98].

Формирование указанных качеств имеет большое значение в процессе развития критического мышления. При формировании данных качеств большое внимание должно уделяться процессам создания творческой атмосферы и условий для самостоятельной деятельности обучающихся. Создание творческой атмосферы и условий для самостоятельной деятельности обучающихся позволит рассматривать проблемные вопросы с разных точек зрения, формировать гибкость мышления, способность к выражению учащимися своей позиции по рассматриваемым вопросам, проводить анализ и оценку получаемой информации. В рамках учебного процесса перед учащимися должны ставиться разнотипные вопросы, позволяющие проводить комплексный анализ [6, С. 108].

В общем виде, основываясь на анализе педагогической литературы можно заключить, что развитие критического мышления у учащихся представляет собой интеллектуально организованный процесс, который направлен на формирование у учащихся знаний, умений и навыков, позволяющих им анализировать, обобщать и оценивать информацию, определенным образом ее осмысливать.

В работе Д.М. Шакировой выделяется несколько взаимосвязанных этапов развития критического мышления:

- формирование у учащихся интереса к изучаемой теме, определение целей и задач, которые необходимо решить в рамках учебного процесса, определение насколько учащиеся освоили материал, который был пройден ранее;

- осмысление новой информации, ее анализ и систематизация;

- оценка того, насколько были достигнуты цели и задачи, поставленные в рамках изучаемой темы;

- определение проблем, затрудняющих освоение новой информации и способов их решения [15, С. 73].

Выводы. Таким образом, критическое мышление в современной научной литературе рассматривается как востребованный навык, формированию которого уделяется значительное внимание. Благодаря развитию критического мышления происходит формирование творческих способностей обучающихся, умений и навыков работы с новой информацией; критического и логического мышления, что имеет значительную важность для гармоничного развития личности.

Литература:

1. Акимова, Т.А. Сущность критического мышления: от Сократа до настоящего времени / Т.А. Акимова // Kazakhstan science journal. – 2019. – № 5. – С. 31-45
2. Владыкина, С.А. Технология развития критического мышления на уроках математики / С.А. Владыкина // Лучшие практики общего и дополнительного образования по естественнонаучным и техническим дисциплинам. – 2023. – С. 65-73
3. Загашев, И.О. Новые педагогические технологии в школьной библиотеке: образовательная технология развития критического мышления средствами чтения и письма [Электронный ресурс] / И.О. Загашев. – Режим доступа: <http://lib.1september.ru/2003/16/1>
4. Заморев, А.С. Критическое мышление / А.С. Заморев // Развитие современной науки и технологий в условиях трансформационных процессов. – 2023. – С. 334-342
5. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
6. Комарова, Л.Л. Методы технологии критического мышления учащихся на уроках математики посредством чтения и письма / Л.Л. Комарова, Н.Г. Филимонова // Слагаемые педагогической практики. – 2017. – С. 108-111

7. Ноэль-Цигульская, Т. О критическом мышлении / Т. Ноэль-Цигульская [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://noelrt.com/?p=266>
8. Салтанович, И.П. Глобально-локальные культурные взаимодействия в гиперсвязанном мире / И.П. Салтанович // *Technology and Language*. – 2022. – № 2(3). – С. 162-178
9. Скривен, М. Определение критического мышления [Электронный ресурс] / М. Скривен, Р. Пол. – Режим доступа: <http://www.criticalthinking.org/Университет/univclass/Defining.html>
10. Смирнова, И.В. Понятие критического мышления в современной педагогической науке / И.В. Смирнова // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 5. – С. 598.
11. Сорина, Г.В. Критическое мышление: история и современный статус / Г.В. Сорина // *Вестник Московского университета. Серия 7. Философия*. – 2003. – № 6. – С. 97-110
12. Федотовская, Е.И. Методика развития критического мышления как важного фактора формирования иноязычной коммуникативной компетенции в специализированных вузах: на примере общественно-политической тематики, английский язык [Электронный ресурс] / Е.И. Федотовская. – Режим доступа: <https://www.dissertat.com/content/metodika-razvitiya-kriticheskogo-myshleniyakak-vazhnogo-faktora-formirovaniya-inoazychnoi>
13. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб, 2000. – 512 с.
14. Чатфилд, Т. Критическое мышление: анализируй, сомневайся, формируй свое мнение / Т. Чатфилд. – М.: Альпина Паблишер, 2019. – 328 с.
15. Шакирова, Д.М. Технология формирования критического мышления старшеклассников и студентов / Д.М. Шакирова // *Педагогика*. – 2006. – №9. – С. 72-77
16. Якунина, Н.А. Критическое мышление: аналитическое осмысление понятия / Н.А. Якунина // *Гаудеамус*. – 2019 – №4 (42). – С. 21-26

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук Сигова Вера Леонидовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда)

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ВАРИАТИВНОСТИ В ИНДИВИДУАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ МАРШРУТЕ СТУДЕНТА-МУЗЫКАНТА

Аннотация. В условиях реорганизации системы высшего образования существенное внимание уделяется разработке новых направлений, среди которых следует выделить индивидуализацию. В контексте личностно-развивающего высшего образования в статье рассмотрены такие понятия как «вариативность» и «индивидуальный образовательный маршрут». Проанализированы различные трактовки данных понятий и установлена их взаимосвязь. Обозначены принципы построения индивидуального образовательного маршрута, среди которых выделена вариативность как необходимое условие личностно-профессионального саморазвития студента-музыканта. Обоснована специфика построения маршрута в рамках учебной дисциплины музыкально-инструментальное исполнительство. Цель и результат маршрута – достижение студентом профессиональной компетентности. Для будущего педагога-музыканта разработан алгоритм его построения. С целью апробации алгоритма проведено практическое исследование. Представлены промежуточные результаты, позволяющие сделать предположение о перспективности построения маршрута в отдельно взятой дисциплине профессионального цикла. По итогам исследования определены условия реализации принципа вариативности, с учетом актуализированной мотивации студента к личностно-профессиональному саморазвитию.

Ключевые слова: вариативность, индивидуальный образовательный маршрут, мотивация, личностно-профессиональное саморазвитие, готовность к выбору, студент-музыкант.

Annotation. In the context of the reorganization of the higher education system, significant attention is paid to the development of new areas, among which individualization should be highlighted. In the context of personality-developing higher education, the article considers such concepts as "variability" and "individual educational route". Various interpretations of these concepts are analyzed and their relationship is established. The principles of building an individual educational route are outlined, among which variability is singled out as a necessary condition for the personal and professional self-development of a student-musician. The specificity of the route construction within the framework of the academic discipline musical and instrumental performance is substantiated. The goal and result of the route is the student's achievement of professional competence. An algorithm for its construction has been developed for the future teacher-musician. In order to test the algorithm, a practical study was carried out. Intermediate results are presented that make it possible to make an assumption about the prospects of building a route in a single discipline of the professional cycle. Based on the results of the study, the conditions for implementing the principle of variability were determined, taking into account the actualized student motivation for personal and professional self-development.

Key words: variability, individual educational route, motivation, personal and professional self-development, willingness to choose, student-musician.

Введение. Одним из приоритетных направлений реорганизации современной образовательной системы является ее индивидуализация. В концепции личностно-развивающего высшего образования особое внимание уделяется процессу усвоения студентами новых знаний и умений, развитию их личностного потенциала с помощью технологий, позволяющих моделировать учебную и профессиональную деятельность на основе варьирования и свободного выбора форм, методов и средств достижения цели образования. Личность современного студента более всего ассоциируется с понятием «саморазвитие», проявлением большей самостоятельности в вопросах выбора жизненно значимых целей и планирования способов их достижения. Иными словами опора на индивидуальный подход к решению данной проблемы предполагает и множественность вариантов ее решения.

Изложение основного материала статьи. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», статья 11. п. 3, вариативность содержания образовательных программ определяется как возможность формирования образовательных программ различного уровня сложности и направленности с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся [9]. Характеризуя вариативность как один из базовых принципов современного образования, В. П. Вейдт подчеркивает, что он одновременно «задает определенные требования и к содержанию образования и к условиям его организации» [1, С. 22]. Данный принцип обеспечивает возможность выбора студентом индивидуального образовательного маршрута (в дальнейшем – ИОМ), построение которого является наиболее востребованным в сфере

высшего профессионального образования и может осуществляться посредством конструирования из числа инвариантных и вариативных образовательных модулей.

В научно-педагогических исследованиях существуют различные трактовки содержания понятия «индивидуальный образовательный маршрут» (Т.А. Жданко, Н.А. Лабунская, В.В. Лоренц, Ф.Г. Мухаметзянова, О.А. Петрухина, М.Л. Соколова, И.А. Юрловская, В.З. Юсупов и др.).

По определению В.В. Лоренц – это «целенаправленная проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая студенту позиции субъекта выбора, разработки, реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки» [4, С. 22].

О.А. Петрухина полагает, что одним из главных условий построения ИОМ является готовность студента к выбору, к разработке собственного образовательного маршрута и его реализации. Она рассматривает готовность в качестве интегральной характеристики личности, включающей мотивацию, уровень владения знаниями и навыками, достаточными (недостаточными) для проектирования своего личного маршрута, а также и как условие и как предпосылку успешной деятельности [5]. Обращаясь к проблеме основ существования индивидуального образовательного маршрута, Н.А. Лабунская придает особое значение наличию у студента мотивов к личностному саморазвитию [2].

На основании вышеизложенного можно выделить основные принципы построения ИОМ: мотивационное обеспечение для всех участников процесса; компетентностный подход к определению цели и результатам; алгоритмичность действий; преемственность и последовательность этапов; вариативность; рефлексивность (самоанализ и самооценка содержания и структуры собственного маршрута).

Рассматривая личность как систему в контексте личностно-развивающего высшего образования, необходимо обратить внимание на то, что она является в высшей степени обобщенной и развивающейся в плане отражения опыта ее жизнедеятельности. Таким образом, уникальность личности, ее индивидуальные особенности – потребности, интересы, мотивы и предпочтения являются системообразующим звеном при построении индивидуального образовательного маршрута, в котором в полной мере реализуется многоаспектный образовательный потенциал студента.

Конечная цель и результат обучения по ИОМ соотносятся с достижением студентом определенного уровня профессиональной компетентности. А.В. Хуторской определяет компетентность как «уже состоявшееся личностное качество (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере» и акцентирует внимание на том, что она (компетентность) «не сводится только к знаниям или только к умениям, но предполагает наличие минимального опыта применения компетенций» [7, С. 112].

В процессе учебно-педагогической практики студенты нередко испытывают затруднения в плане реализации номинально сформированных профессиональных компетенций, что наиболее часто проявляется в их музыкально-педагогической деятельности. Приобретение опыта применения профессиональных компетенций в качестве целевой установки может быть успешно реализовано, в том числе и в процессе прохождения студентом индивидуального образовательного маршрута в рамках одной учебной дисциплины.

Рассматривая потенциал индивидуального образовательного маршрута в сфере высшего музыкально-педагогического образования, автор данной статьи отмечает его перспективность, так как «специфика учебной деятельности музыканта априори связана с индивидуальными формами обучения, индивидуальной траекторией образования» [3, С. 61]. Вариативность природы музыкального искусства наиболее ярко проявляется в музыкально-исполнительской деятельности будущего педагога, носит публичный характер и осуществляется перед определенной аудиторией, что предполагает наличие у исполнителя сценической воли, эмоционального контроля, владение профессиональными компетенциями.

В блоке специальных профессиональных дисциплин для построения индивидуального образовательного маршрута мы обратились к музыкально-инструментальному исполнительству. Наряду с использованием всех выше обозначенных базовых принципов построения маршрута в рамках данной учебной дисциплины особое внимание было уделено вариативности, составляющей основу содержательного и операционного компонентов маршрута, и являющейся необходимым условием для реализации личностных интересов, предпочтений и возможностей студента-музыканта с точки зрения его профессионального саморазвития.

При создании алгоритма построения ИОМ в отдельно взятой дисциплине музыкально-инструментальное исполнительство мы использовали следующую последовательность «шагов»:

- постановка цели в контексте освоения профессиональной дисциплины (самостоятельный выбор цели с возможной корректировкой ее вариантов);
- самодиагностика (констатация, осознание и соотнесение личных потребностей, способностей и возможностей с комплексом профессиональных компетенций необходимых педагогу-музыканту);
- выбор стратегии и тактики достижения поставленной цели (ее дифференциация и проработка вариантов достижения);
- решение оперативных задач в рамках продвижения к заявленной цели (готовность к выбору по ситуации, гибкость в выборе вариантов достижения цели, преобразованию ситуации);
- рефлексия (рефлексивная работа студента с проблемами по окончании очередного этапа следования по ИОМ с участием поддержки педагога).

В 2021-22 гг. на первый курс Вологодского государственного университета по направлению подготовки педагогическое образование (специальность – музыкальное и дополнительное образование) поступило 14 человек. Студенты-музыканты изначально имели разную довузовскую профессиональную подготовку: 5 студентов СПО (музыкальное направление подготовки); 6 студентов ДМШ и ДШИ; 2 студента с неполной музыкальной подготовкой; 1 студент без музыкальной подготовки. В 2022-2023 гг. этому же контингенту (второкурсникам) было предложено принять участие в разработке и реализации индивидуального образовательного маршрута. Из 14 студентов предложение обучаться в рамках ИОМ приняли 9 человек: СПО – 4; ДМШ и ДШИ – 3; с неполной музыкальной подготовкой – 1; без музыкальной подготовки – 1 человек.

В числе основных причин отказа студентов от обучения по индивидуальному образовательному маршруту можно выделить следующие:

- недостаток информации о содержании, смысле и механизме обучения по ИОМ;
- большая доля самостоятельной работы;
- слабая мотивация к музыкально-исполнительской деятельности, как основы будущей профессии (наличие мотива избегания усилий);
- пассивная личностная позиция;
- отсутствие готовности к выбору (принятию самостоятельных решений и персональной ответственности за результат).

Следует отметить, что в рамках дисциплины музыкально-инструментальное исполнительство все участники следования по индивидуальному образовательному маршруту не испытывали затруднений с самостоятельным выбором его целей, в числе которых:

- приобретение профессионального концертно-исполнительского опыта (3 студента с СПО);
- достижение базового уровня профессиональных компетенций в контексте изучаемой дисциплины (1 студент с СПО и 3 студента с ДМШ и ДШИ);
- освоение избранных профессиональных компетенций (1 студент с неполным музыкальным образованием);
- овладение базовыми навыками музыкально-инструментального исполнительства (1 студент без музыкальной подготовки).

Этап самодиагностики проходил с участием педагогов-инструменталистов, задачей которых было оказание помощи студенту в адекватном осознании исходного уровня его профессиональных способностей и возможностей их развития. На данном этапе использовались методы анкетирования, тестирования и педагогического наблюдения, по результатам которых было выявлено:

- завышенная самооценка – 3 человека (1 СПО, 2 ДМШ и ДШИ);
- заниженная самооценка – 2 человека (1 СПО, 1 неполная музыкальная подготовка);
- адекватная самооценка – 4 человека (2 СПО, 1 ДМШ, 1 без музыкальной подготовки).

В рамках этапа дифференциации и проработки вариантов достижения цели студенты решали следующие задачи:

- на соответствие уровня выбранного музыкального произведения музыкально-исполнительскому уровню студента (техническому и художественному) с учетом зоны ближайшего развития;
- освоение художественно-образного содержания произведения;
- уровень соответствия звуковой картины исполнительской концепции произведения;
- выбор концертной площадки наиболее комфортной для выступления студента на данном этапе (на базе внеучебной концертной практики);
- адаптация музыкального произведения к акустике концертной площадки;
- поиск адекватных способов преодоления сценического волнения.

Наибольшие затруднения были отмечены на этапах решения оперативных задач в рамках продвижения к заявленной цели и рефлексивной работе студентов с возникающими проблемами, что выражалось в следующем:

- неготовность студента к последовательной и систематической работе для достижения конкретного результата к конкретному сроку;
- слабое проявление волевых качеств на пути к достижению цели, преобладание мотива избегания усилий;
- неспособность осознать в полной мере степень личной ответственности за промежуточные и конечные результаты;
- отсутствие готовности к выбору вариантов продвижения по маршруту (корректировка цели относительно возникающих нестандартных ситуаций, гибкость и мобильность в работе над произведениями, активный поиск художественных и технических способов и приемов работы);
- слабые рефлексивные навыки (преобладание эмоциональных реакций в процессе анализа результатов собственной музыкально-исполнительской деятельности – промежуточных итогов самостоятельной и классной работы, концертного выступления);
- потеря интереса к продолжению обучения по ИОМ как следствие неудовлетворенности промежуточным результатом, несоответствующим ожиданиям студента.

К концу 2022-2023 учебного года с «дистанции» ИОМ сошли 4 человека, однако 5 студентов (2 СПО, 2 ДМШ, 1 без музыкальной подготовки) вполне успешно завершили первый цикл и изъявили желание и готовность продолжить свое дальнейшее продвижение по индивидуальному образовательному маршруту с корректировкой целей достижения.

Выводы. Полученный промежуточный результат показал, что построение индивидуального образовательного маршрута в отдельно взятой дисциплине возможно, и предполагает поэтапную, тщательную проработку механизма проектируемого маршрута, а также всестороннюю предварительную подготовку студента к обучению в рамках данной технологии, которую, на наш взгляд, целесообразно использовать, начиная с первого курса. Таким образом, принцип вариативности в индивидуальном образовательном маршруте студента-музыканта будет реализован в полной мере если:

- будет актуализирована мотивация студента к личностно-профессиональному саморазвитию посредством осознания перспектив обучения по ИОМ на основе полной и доступной информации о его механизме;
- студент осознает себя субъектом выбора маршрута, его разработки и воплощения;
- сформирована его готовность к выбору и преобразованию ситуации;
- студент осознает личную ответственность за результативность процесса;
- проводит постоянную рефлексивную работу, анализируя уровень личностно-профессионального саморазвития в процессе следования по ИОМ;
- разработана система контроля и самоконтроля за результатами продвижения по маршруту;
- педагог находится в постоянном контакте со студентом на позиции субъекта сопровождения и координатора вариантов следования по ИОМ.

Как показала практика, приведенный выше алгоритм построения индивидуального образовательного маршрута в отдельно взятой дисциплине можно использовать не только в учебной, но и во внеучебной деятельности будущих педагогов-музыкантов. В зависимости от уровня продвижения студента к конечной цели его маршрута, на каждом этапе в содержание «шагов» могут вноситься коррективы, варьироваться методы и средства достижения цели. Однако все «вариации» должны быть результатом субъект-субъектного взаимодействия студента и педагога.

Литература:

1. Вейдт, В.П. Реализация принципа вариативности в системе дополнительного профессионального образования: опыт Калининградского областного института развития образования / В.П. Вейдт // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». – 2021. – № 2 (10). – С. 20-28. – URL: <https://koirojournal.ru/realises/g2021/05jul2021/kvo203/> (дата обращения: 28.07.2023)
2. Лабунская, Н.А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия / Н.А. Лабунская. – URL: [https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/2\(3\)/labunskaya_3_79_90](https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/2(3)/labunskaya_3_79_90) (дата обращения: 28.07.23)
3. Личностно-профессиональное становление будущего педагога-музыканта в образовательном пространстве вуза: монография / Т.П. Брова, И.В. Субботина, В.Л. Сигова и др.; отв. ред. Т.П. Брова; М-во науки и высш. образ. РФ, Вологод. гос. ун-т. – Вологда: ВоГУ, 2019. – 158 с.: ил.
4. Лоренц, В.В. Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности.: диссертация... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лоренц Вероника Викторовна. – Омск, 2001. – 250 с.

5. Петрухина О.А. Готовность студентов к обучению по индивидуальному образовательному маршруту / О.А. Петрухина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20587> (дата обращения: 29.07.2023)
6. Федеральный закон от 29.12.2012 года № 273-ФЗ с изменениями 2020 года «Об образовании в Российской Федерации». – URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru> (дата обращения: 22.08.2023)
7. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – Москва: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор, проректор по научно-методической работе Сливин Тимур Станиславович
АНО ВО «Российский новый университет» (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры юридической психологии и педагогики Кузнецов Михаил Иванович
ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Рязань)

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ КОЛОНИЯХ ФСИН РОССИИ

Аннотация. В статье анализируется опыт организации общего образования несовершеннолетних осужденных, отбывающих наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях ФСИН России. Рассмотрены положительные примеры различных форм и направлений деятельности педагогических коллективов и обучающихся в средних общеобразовательных школах территориальных органов уголовно-исполнительной системы: выявление и развитие творческих способностей подростков, проведение индивидуальной воспитательной работы, внеклассных и внешкольных мероприятий, привлечение к участию в учебно-воспитательном процессе представителей органов государственной власти субъектов Российской Федерации, общественных объединений и религиозных организаций и др.

Ключевые слова: несовершеннолетние осужденные, воспитательные колонии, педагогические коллективы школ воспитательных колоний, опыт внеурочной работа школ ГУФСИН России.

Annotation. The article analyzes the experience of organizing the general education of juvenile convicts serving a sentence of imprisonment in educational colonies of the Federal Penitentiary Service of Russia. Positive examples of various forms and directions of activity of pedagogical collectives and students in secondary schools of territorial bodies of the penal system are considered: identification and development of creative abilities of teenagers, conducting individual educational work, extracurricular and extracurricular activities, involvement in the educational process of representatives of state authorities of the subjects of the Russian Federation, public associations and religious organizations, etc.

Key words: juvenile convicts, educational colonies, pedagogical collectives of schools of educational colonies, experience.

Введение. На современном этапе развития уголовно-исполнительной системы (УИС) России в числе приоритетных задач определено изменение идеологии применения основных средств исправления осужденных, разработка новых форм проведения воспитательной работы, организации образовательного процесса. Их выполнение предусматривает дальнейшее развитие благоприятных психолого-педагогических условий для получения осужденными образования; разработку и внедрение специальных методик обучения, учитывающих уровень умственного развития и педагогической запущенности лиц, изолированных от общества, в целях создания гарантий возвращения в общество законопослушных граждан [1].

Изложение основного материала статьи. Во исполнение требований действующего законодательства в воспитательных колониях (ВК) УИС организуется получение несовершеннолетними осужденными общего образования. Создание благоприятных условий для умственного, нравственного, творческого и физического развития каждого обучающегося, формирование у них навыков самоконтроля и самообразования, обеспечение высокого методического уровня проведения всех видов занятий на основе внедрения новых технологий, повышение профессиональной компетентности учителей являются приоритетными задачами общеобразовательных организаций ФСИН России [2]. Модернизация современного отечественного образования предполагает не только структурные и организационно-экономические изменения, но и совершенствование методического обеспечения образовательного процесса. Учитывая современные требования к школе, обновление содержания образования, педагогические коллективы школ УИС определяют единую методическую тему общеобразовательной организации и разрабатывают программы педагогических действий в этом направлении.

Так, коллектив школы УФСИН России по Волгоградской области продолжает разработку методической темы «Повышение качества образования и совершенствование творческого потенциала участников образовательного процесса через реализацию компетентностного подхода в обучении и воспитании обучающихся». Эта разработка мотивирует учителей непрерывно повышать свой профессиональный уровень через курсы повышения квалификации, участие в семинарах и конкурсах. Преподавательским составом школы ГУФСИН России по Новосибирской области реализуется «Программа психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса», «Программа социальной реабилитации», «Программа индивидуальной и групповой терапии», «Программа работы с воспитанниками в карантинном отделении». Педагогический коллектив школы УФСИН России по Московской области работает над проблемой «Повышение качества знаний учащихся, развитие и воспитание творческой индивидуальной личности школьника в условиях формирующейся новой образовательной среды». «Совершенствование качества образования, обновление содержания и педагогических технологий в условиях реализации ФГОС» является основной методической темой школы УФСИН России по Краснодарскому краю. Педагогический коллектив школы УФСИН России по г. Санкт-Петербургу и Ленинградской области продолжил работать над методической темой «Нравственно-эстетическое и патриотическое воспитание несовершеннолетних осужденных на уроках и во внеклассной работе учебно-воспитательного процесса» [3].

Участие обучающихся в работе творческих объединений школе ГУФСИН России по Новосибирской области «Навстречу друг другу», «Культура здоровья», «Народное творчество», «Патриоты», «Наши таланты», «Память», «Литературная гостиная», «Математическое моделирование», «English club», «Мир цифровых технологий» и др. способствует расширению их кругозора. Основными направлениями внеурочной деятельности школы УФСИН России по Белгородской области в прошедшем учебном году были духовно-нравственное, интеллектуальное и спортивно-

оздоровительное воспитание обучающихся. В школе организована работа 12 кружков: «Литературный вернисаж», «Интеллектуальная шкатулка», «Шахматный клуб», «Спортивный рок-н-ролл», «Занимательная биология», «Музей школы», «Шерстяная акварель», «Моя первая экология», «Школа этикета», «В мире книг», «Праздники, традиции и ремесла народов России», «Путешествие в занимательную геометрию» [2].

С целью предоставления каждому подростку возможности включиться в социально значимую проектную деятельность школа ГУФСИН России по Иркутской области реализует программы элективных (факультативных) курсов и внеурочной деятельности: «Мировая художественная культура», «Робототехника», «Основы духовно-нравственной культуры», «Человек и его здоровье», «Арттерапия», «Аграрный мир», «Байкаловедение», «Конструирование», «Экономика», «Психологический практикум», «Социально-бытовая ориентировка», «Коррекция познавательной деятельности», «Основы рыночной экономики», «Основы предпринимательской деятельности» [4].

Обучающимся школы России по Красноярскому краю предоставлено право выбора участия в зависимости от увлечений, интересов и склонностей в следующих творческих объединениях: «Страноведение», «Бумажная пластика», «Школьный музей «Сибирская изба», «Музей боевой и трудовой славы», «Креативный скрапбукинг», «Здоровый образ жизни», театральная студия «Небо», школьная газета «Взгляд», «Шахматный клуб «Ладья», «Спортивный клуб».

Учителя школ ВК выполняют не только учебную, но и значительную воспитательную работу с осужденными: принимают активное участие в деятельности учебно-воспитательных советов, проводят индивидуальную воспитательную работу, внеклассные и внешкольные мероприятия.

Внеурочная работа является продолжением учебного процесса и направлена на расширение кругозора учащихся, их нравственное, правовое и эстетическое воспитание. Для расширения и закрепления навыков самостоятельной учебной деятельности педагогическими работниками проводятся факультативные занятия и кружковая работа с учетом интересов обучающихся.

Так, в рамках недели гуманитарных наук в школе УФСИН России по Архангельской области проведены конкурсный словарный диктант для учащихся 9-11 классов «Об искусстве – грамотно!», устный журнал «Красота Севера глазами первых мореплавателей и путешественников», литературное кафе «Этот удивительный мир», урок-путешествие «В погоне за прекрасным», экскурсия по книжной выставке в библиотеке «Скучных книг NET», конкурс сочинений «Красота и доброта спасут мир», командная игра «Доброе искусство» и др.

Учащиеся школы УФСИН России по г. Санкт-Петербургу и Ленинградской области с большим интересом посещали внеурочные занятия по географии «По странам и континентам, по просторам России», виртуальные экскурсии в Русский музей, Эрмитаж, Лондонский музей естественной истории, Зоологический музей Санкт-Петербурга.

Внеурочная работа школы ГУФСИН России по Пермскому краю осуществляется по темам: «Зачем мне нужно учиться?», «Я в мире профессий», «Пути разрешения конфликта», «Мы выбираем, нас выбирают», «Моя милая мама», «Свобода и ответственность», «Мы разные, но мы вместе», «Как устроиться на работу?», «Молодежные субкультуры», «День матери», «Профессия: мой выбор», «День героев Отечества», «День неизвестного солдата», «Мой дом, моя семья», «Моя малая Родина», «Великие женщины России», «Русские традиции в праздниках», «Познай себя», «Вот и стали мы на год взрослей...», «Деньги – это зло или благо?», «От героев былых времен...», «Пионеры – герои Великой Отечественной войны», «Воспитай себя сам», «Мои увлечения» [2].

В школе УФСИН России по Волгоградской области организована работа кружков: «С информатикой на ты», «Музыка слов», «Кинусайга», «Мир фантазий», «Квиллинг», «Спортивные игры», «Очумелые ручки», «Робототехника», а в школе ГУФСИН России по Пермскому краю – «Оформительский», «Математика вокруг нас», «Занимательная химия», «Вокруг света», «По страницам истории», «Финансовая грамотность», «Занимательная грамматика», «Английский язык: страны и народы».

Художественно-эстетическое воспитание, приобщение к богатству изобразительного искусства и литературы, являются целью функционирования в школе ГУФСИН России по Свердловской области кружков «Живопись» и «Поэтическая студия». А учащиеся школы УФСИН России по Еврейской автономной области имели возможность посещать внеурочные курсы: «Театральная студия «Экспрессия», «Школьный музей», «Волонтерский корпус «Наследники Победы», «Декоративно-прикладное искусство», «Волейбол», «Пресс-центр», «Школьная библиотека», «Какая она – физика?», «Занимательная химия», «Тайны Вселенной». Члены школьной театральной студии выступали с миниатюрами на мероприятиях, посвященных Дню учителя, Дню памяти жертв репрессий, Новому году, Дню памяти жертв Холокоста, международному дню 8 Марта. Школьные команды Ижевской, Кировоградской, Пермской, Тюменской ВК приняли участие в межрегиональной интеллектуальной онлайн-игре «Брейн-ринг» [4].

Школа ГУФСИН России по Новосибирской области и ГТРК «Новосибирск» выступили организаторами заочного конкурса научных рекламных видеороликов «Я – исследователь», а школа при Канской ВК ГУФСИН России по Красноярскому краю является инициатором межрегионального дистанционного интеллектуально-творческого конкурса «Слагаемые успеха».

Педагогами общеобразовательных организаций ФСИН России накоплены наработки собственных методик по воспитанию трудных подростков. Учителя обмениваются опытом со своими коллегами, активно участвуют в международных, всероссийских и региональных научно-практических конференциях, семинарах, мероприятиях.

На базе школы УФСИН России по Брянской области состоялась правовая конференция «Правовое обеспечение юридической помощи несовершеннолетним осужденным» с участием представителей Уполномоченного по правам ребенка Брянской области, молодежного парламента региона, Центра правовой помощи и студентов юридического факультета местного государственного университета.

На базе школы УФСИН России по Волгоградской области состоялся первый межрегиональный конкурс педагогического мастерства «Учить без принуждения», на котором был представлен передовой педагогический опыт учителей школы УФСИН России по Еврейской автономной области и школы УФСИН России по Белгородской области.

Учителя школы УФСИН России по Еврейской автономной области стали призерами Всероссийских и региональных профессиональных конкурсов и олимпиад: «Предметная компетентность педагога: учитель математики», «Академия педагогических проектов», «Педагогическая мастерская», «Солнечный свет» и др.

Педагогические коллективы школ активно привлекают к участию в учебно-воспитательном процессе представителей органов государственной власти субъектов Российской Федерации, общественных объединений и религиозных организаций, родительских комитетов. Во всех школах проводятся мероприятия, приуроченные ко Дню знаний, Дню матери, Дню открытых дверей, в которых принимают участие родители школьников.

Школа УФСИН России по Московской области совместно с АНО «Центр методической поддержки наставничества «Мое будущее» реализует проект «РеСтарт», целью которого является укрепление системы комплексной и долгосрочной поддержки детей в трудной жизненной ситуации для их полной социализации и реабилитации. В рамках проекта «Дари добро детям» учащимися школы и студентами Московского гуманитарно-экономического университета подготовлен

театрализованной спектакль по мотивам сказки «Вовка в тридевятом царстве» для воспитанников Уваровского детского дома-интерната. Школа ГУФСИН России по Кемеровской области-Кузбассу совместно с Маринским музеем В.А. Чивилихина реализует музейно-образовательную программу распространения экологических знаний. Музыкальный коллектив «TheGoldenBoys» общеобразовательной школы УФСИН по Брянской области занял II место в Фестивале-конкурсе английской песни «EnglishSongContest», состоявшемся в областной универсальной библиотеке им. Ф.И. Тютчева [4].

В Праздник православных христиан Сретенье Господне в гости к учащимся школы ГУФСИН России по Красноярскому краю пришли представители организации «Православная молодежь» г. Канска.

Педагогическим коллективом школы Новосибирской ВК организованы лекции «Интернет-зависимость» и «Алкоголь: польза или вред?» с привлечением студентов-психологов Новосибирского государственного медицинского университета, ярмарка вакансий «Все профессии важны!» с участием консультантов-психологов «Центра развития профессиональной карьеры», соревнования по лыжным гонкам между учащимися школы и воспитанниками военно-патриотического клуба «Корсар», педагогический вебинар «Этапы проектно-методической деятельности учителей и проектно-исследовательской деятельности учащихся школы», прошедший в рамках методического сотрудничества с Институтом детства Новосибирского государственного педагогического университета.

Школа ГУФСИН России по Иркутской области совместно с общественными организациями реализует комплекс системных проектов Фонда Президентских грантов, направленных на профилактику асоциальных качеств и формирование положительных навыков у подростков, содержащихся в ВК, а также детей группы социального риска.

В рамках проекта «Не повторяй мой путь» воспитанники Ангарской ВК, принявшие нормы законопослушного поведения и вышедшие из-под влияния криминальной субкультуры, очно или онлайн отвечают на вопросы подростков «группы риска» из Иркутской области, Республики Бурятия, Красноярского края и др. Кроме того, педагоги школы консультируют родителей (законных представителей) несовершеннолетних по вопросам семейных отношений. Специалисты органов учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних принимают участие в семинарах по применению инновационных методик и технологий в работе с детьми и семьями, находящимися в социально опасном положении.

Материально-техническая оснащенность общеобразовательных организаций является одним из объективных условий возможности применения новшеств в технологии обучения. Организация учебно-воспитательного процесса предполагает активное использование различных продуктов информационных технологий, с помощью которых транслируется учебная информация и контролируется ее усвоение. В связи с этим уделяется внимание оснащению помещений для проведения учебных занятий в ВК с несовершеннолетними обучающимися.

Например, школой УФСИН России по Белгородской области в течение последних нескольких лет проводится работа по укреплению материально-технической базы школы. Приобретены телевизоры, тематические стенды, приборы и принадлежности в кабинеты физики и химии, произведен косметический ремонт кабинета информатики.

Для проведения общешкольных и классных мероприятий в актовом зале школы УФСИН России по Краснодарскому краю установлена акустическая система. Школой УФСИН России по Московской области приобретена мебель, видеорегистратор, наушники с микрофоном, учебно-наглядные пособия для кабинетов физики и химии, спортивный инвентарь, учебно-методическая литература, хозяйственные товары, канцелярские товары, школьно-письменные принадлежности, наглядные пособия для кружковой работы [4].

Выводы. Таким образом, общеобразовательное обучение, являясь частью процесса социализации личности несовершеннолетних осужденных, подразумевает передачу накопленного опыта, профессиональных умений и навыков, практических знаний подросткам. В условиях ухудшения криминологического состава несовершеннолетних, поступающих в ВК, вопросы организации учебно-воспитательного процесса с ними, обеспечения эффективной деятельности школ колоний требуют постоянного внимания со стороны руководства учреждений и территориальных органов уголовно-исполнительной системы Российской Федерации и институтов гражданского общества.

Литература:

1. Концепция развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации на период до 2030 года: утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 апреля 2021 года N 1138-р. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_383610/7eada0efe8cc5c372459d10f592b9da02b0b877d/
2. Кузнецов, М.И. Общее образование осужденных к лишению свободы: современное состояние и перспективы совершенствования / М.И. Кузнецов // Право и образование. – 2023. – № 2. – С. 43-49
3. Кузнецов, М.И. Психолого-педагогические условия эффективности общеобразовательного обучения несовершеннолетних, находящихся в учреждениях уголовно-исполнительной системы / М.И. Кузнецов, А.А. Романов // Человек: преступление и наказание. – 2021. – Т. 29. – № 4. – С. 557-565
4. ФСИН России: [сайт]. – URL: http://фсин.рф/news/index.php?ELEMENT_ID=172839 (дата обращения: 03.09.2023)

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель Смирнова Наталья Батыржановна

Нижегородский институт пищевых технологий и дизайна – филиал Нижегородского государственного инженерно-экономического университета (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель Шарова Светлана Николаевна

Нижегородский институт пищевых технологий и дизайна – филиал Нижегородского государственного инженерно-экономического университета (г. Нижний Новгород)

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-НЕЛИНГВИСТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ В ОДНОЙ ГРУППЕ

Аннотация. В статье исследуются возможности эффективного обучения иностранному языку в одной группе студентов-нелингвистов с разным уровнем языковой подготовки. Подчеркивается особая актуальность использования коммуникативного метода обучения, включающего создание ситуаций общения и реальных задач, способствующих языковому развитию студентов с любым уровнем владения языком. Коммуникативные задания стимулируют сотрудничество, взаимопомощь студентов, способствуют созданию комфортной атмосферы. В статье отмечается, что преподавателю следует адаптировать учебный материал под каждого студента. Авторы предлагают ресурсы для поиска аутентичных материалов для учебной работы и инструменты модификации языковой сложности учебного материала.

Особое внимание уделяется использованию современных аутентичных онлайн ресурсов, дающих доступ к дополнительным материалам, и способствующих самостоятельному изучению языка студентами, приводятся примеры полезных ресурсов, а также даются примеры организации работы с подобными ресурсами для студентов с разным уровнем языковой подготовки. В статье также рассматривается важность обеспечения регулярной, поэтапной и конструктивной обратной связи от преподавателя, которая стимулирует повышение учебной мотивации, эффективное усвоение языка и достижение эффективных результатов студентами с разным уровнем языковой подготовки, обучающихся в одной группе.

Ключевые слова: студенты-нелингвисты, коммуникативный метод обучения, мотивация, разноуровневая группа, групповые формы работы, современные информационные технологии, индивидуальный подход, обратная связь.

Annotation. The article explores the possibilities effective foreign language learning in a group of non-linguist students with different levels of language knowledge. Special attention is paid to the relevance of using of a communicative teaching method, which involves creating communication situations and assignments that contribute to the language development of students at any level of language proficiency. Communicative tasks also stimulate cooperation, mutual assistance among students, and contribute to creating a comfortable atmosphere. The article notes that the teacher should adapt the educational material to the abilities and needs of each student. The authors propose resources for finding authentic materials for educational work and tools for modifying the language complexity of the educational material. Particular attention is given to the use of modern authentic online resources, which provide access to additional materials, and promote independent language learning by students. Examples of useful resources are provided, and examples of organizing educational work with such resources for students with different levels of language preparation are given. The article also discusses the importance of providing regular, staged, and constructive feedback from the teacher, which stimulates the improvement of motivation, effective language acquisition, and the achievements by students with different levels of language preparation, studying in the same group.

Key words: non-linguist students, communicative teaching method, motivation, mixed-level group, group work forms, modern information technologies, individual approach, feedback.

Введение. В современном мире владение иностранным языком является конкурентным преимуществом специалиста в любой сфере производства. С ростом мировой торговли и инвестиций многие компании сталкиваются сегодня с необходимостью взаимодействовать с партнерами, клиентами и поставщиками из разных стран. Владение иностранными языками позволяет специалистам эффективно и без преград общаться, понимать требования и стандарты производственных процессов, работать с техническими инструкциями и документацией. Такие специалисты способны заключать сделки и осуществлять бизнес-переговоры на международном уровне, а также строить доверительные отношения с коллегами из зарубежных компаний-партнеров.

Способность осуществлять профессиональную коммуникацию на иностранном языке, и в особенности на английском, стимулирует личный и профессиональный рост и развитие молодого специалиста, позволяет претендовать на более высокие и ответственные позиции, а также обеспечивает лучшие возможности для сотрудничества с международными партнерами и успешное конкурентное выделение на рынке труда. Е.А. Михалева отмечает: «в современных этнокультурных условиях, характеризующихся дву- и многоязычием в трудовой среде, знание языков является важнейшим компонентом интеллектуального капитала сотрудников» [6, С. 100].

Изложение основного материала статьи. Целенаправленное обучение студентов-нелингвистов умению осуществлять профессиональную коммуникацию на английском языке является целью обучения английскому языку в неязыковом вузе. Однако, уровень языковой подготовки выпускников средней школы, поступающих на неязыковые специальности, как правило, невысок. Некоторые выпускники обладают лишь базовыми навыками. У части выпускников практически отсутствуют навыки чтения, письма, аудирования и говорения.

Необходимо отметить, что существует ряд причин подобного явления. Во-первых, не все школьники мотивированы к изучению иностранного языка. Формирование мотивации зависит от многих факторов. Образовательная среда, личность учителя, наличие языковой среды для применения языка в качестве инструмента общения, играют важную роль в этом процессе [4, С. 378]. Но в высшем учебном заведении отношение студента к изучению иностранного языка может измениться. Студенты осознают, что знание языка им необходимо для использования в профессиональных целях, построения карьеры [9, С. 202].

Во-вторых, часть выпускников вообще не готовы общаться. Такое может происходить из-за личностных качеств молодых людей (застенчивость, низкая самооценка, социальная неуверенность). По мнению С.А. Нурмухамбетовой: «помимо языковых навыков и речевых умений, коммуникативный успех зависит также от других свойств интеллекта и личности в целом, определяющих готовность к общению» [8, С. 48].

Кроме того, часто школы сталкиваются с нехваткой педагогов. Если в школе не было учителя иностранного языка в течение года или больше, ученики будут иметь пробелы в знаниях и низкую мотивацию.

Вследствие разницы в языковой подготовке студентов, преподавателям лингвистических вузов приходится обучать в одной группе студентов с разным уровнем знания иностранного языка. Даже если в вузе предусмотрено деление студентов на группы в соответствии с уровнем владения языком, это не гарантирует создания группы одного уровня. Более того, прослеживается тенденция, когда университеты и колледжи отказываются от такой возможности в целях оптимизации использования своих учебных ресурсов.

Таким образом, обучение в одной группе студентов с различным уровнем языковой подготовки является вызовом для преподавателя, требуя адаптивности и разностороннего подхода, дополнительных усилий, чтобы учитывать разнообразные потребности своих студентов [2, С. 480]. Преподаватели используют элементы индивидуального обучения, все чаще это происходит с применением электронной информационно-образовательной среды вуза (Moodle), а также разрабатывают или адаптируют различные методики и учебные материалы, в том числе, материалы сети Интернет. Следует отметить, что подобные вызовы способствуют профессиональному росту преподавателей, делают их более компетентными и профессиональными.

Как правило, при обсуждении трудностей обучения в разноуровневой группе говорят о возникающих для студентов проблемах. Однако, студенты, попадающие в подобную образовательную среду, получают ценный опыт применения своих коммуникативных навыков в реальных ситуациях. Молодому специалисту придется иметь дело с людьми с разным уровнем знания языка. Обучение в разноуровневой группе помогает студентам развивать свои навыки адаптации и коммуникации с разными людьми с различными навыками общения на иностранном языке.

Следовательно, обучение иностранному языку студентов-нелингвистов в разноуровневой группе имеет свои особенности, которые необходимо учитывать, и является вызовом для преподавателя [7, С. 109]. Из опыта работы выходом, позволяющим преодолеть трудности и обеспечить эффективность обучения, видится применение современных методик, таких как коммуникативный подход, и использование информационных технологий.

С одной стороны, слабые студенты не должны испытывать дискомфорт. С другой стороны, развитие более продвинутых студентов также не должно останавливаться. Опыт педагогической практики показывает, что студенты с хорошим знанием языка часто готовы помогать своим одногруппникам. Таким образом, форма взаимодействия студентов в малых группах и в парах, когда более сильный студент помогает своему напарнику, объясняет ему сложные моменты, делится своими навыками, видится эффективной при обучении разноуровневых групп [3, С. 11]. Менее опытному студенту при этом предлагается выполнить более простое задание, с которым он справляется с помощью своего более продвинутого напарника, что повышает уровень уверенности менее опытных студентов. Парные и групповые формы работы стимулируют сотрудничество, взаимопомощь и обмен знаниями между студентами, способствуют созданию поддерживающей атмосферы, где все студенты чувствуют себя комфортно, могут высказываться без страха сделать «глупые» ошибки.

Подобные групповые и парные виды работы могут представлять собой совместное чтение и обсуждение текста, составление ролевого диалога по образцу и его воспроизведение, составление совместных презентаций [1]. Со стороны преподавателя задания должны быть направлены именно на совместную работу, обсуждение, презентацию результатов исследования, что помогает развивать навыки коммуникации, сотрудничества и лидерства.

Например, преподаватель может предложить студентам работу с одной и той же статьей, но различного уровня языковой сложности. Сегодня в Интернете можно найти ресурсы, позволяющие адаптировать уровень сложности текста под знания своих студентов: British Council, Breaking News English, News in Levels, For the Teachers. Таким образом, более слабые студенты участвуют в общей или парной работе, используя комфортную для себя лексику, грамматические и языковые конструкции. Студенты с более высоким уровнем также не стоят на месте, совершенствуют свои знания. Они работают с более сложными лексическими и грамматическими единицами языка.

Полезны будут преподавателю и такие ресурсы как Rewordify и Text Compactor. Преподаватель может скопировать или напечатать текст, а ресурс сделает его более простым. Например, с помощью Rewordify можно получить упрощенный текст, где сложные выражения замещены более простыми. С помощью ресурса Text Compactor можно установить процент упрощения исходного текста. Следовательно, у преподавателя есть возможность сгенерировать текст, соответствующий уровню владения языком разными студентами одной группы.

Сильным студентам затем можно предложить дать обратную связь после выполнения работы, например, выполнить редактирование или коррекцию письменных заданий, написать отзыв или дать оценку выполненной работе в соответствии с предложенными преподавателем критериями.

Итак, преподавателю следует использовать групповые и парные формы работы с заданиями, на которые имеют возможность откликнуться студенты с разным уровнем знания языка. Ему также следует предусмотреть необходимость их взаимодействия в процессе выполнения задания, а также обмен знаниями и навыками для более продвинутых студентов. Именно коммуникативные задания, предполагающие интерактивные формы работы студентов на занятиях, дают преподавателю возможность развивать навыки понимания и использования языка студентами в реальных ситуациях общения.

Значительно облегчить, разнообразить и мотивировать студентов к изучению иностранного языка помогает внедрение в учебный процесс информационных технологий. Использование компьютерных программ и онлайн-ресурсов позволяет студентам с любым уровнем владения языком эффективно развивать свои навыки восприятия и продуктивного использования иностранного языка.

Сегодня студенты часто владеют более современными и продвинутыми девайсами, чем может предоставить им вуз. И интернет-ресурсами они пользуются чаще, чем преподаватели. Поэтому они с удовольствием используют знакомые им технологии для обучения, в том числе, иностранному языку. Например, форма организации учебного процесса на занятии BYOD (Bring Your Own Device – принеси свое устройство) предполагает, что студенты «помогают» преподавателю: совместно осуществляют поиск необходимой информации на англоязычных интернет-ресурсах, используя собственные смартфоны. И более слабые студенты, и более продвинутые готовы участвовать в подобной работе, используя знакомые им технологии. Задача преподавателя – предусмотреть релевантные задания разного уровня сложности. Например, для более слабых студентов задания могут включать составление списка ключевых слов и фраз, связанных с определенной темой, из предложенных интернет-ресурсов. А также поиск предложений с ключевыми словами, поиск значений каких-либо слов. Заполнение пропусков в упражнениях, основываясь на информации с предложенных интернет-ресурсов.

Для более продвинутых в языковом отношении студентов задания могут включать подготовку краткой аннотации или резюме о прочитанной статье или видеоролике, ответы на вопросы на основе услышанной информации из аудиоматериала, высказывание своего мнения по проблеме.

Например, при просмотре видеоролика слабым студентам предлагается ответить на вопросы о содержании видео (например, "Кто главные герои ролика?" или "О чем идет речь в видео?"); распознать отдельные слова или фразы, которые они уже изучили; записать их; заполнить пропуски в тексте на основе прослушанной информации.

Студентам со средним уровнем владения языком можно дать задание составить краткое содержание видео; найти и записать новые слова или выражения из ролика, и использовать их в своих предложениях по теме; уловить ключевые моменты разговора и определить основную идею видео.

Продвинутому студенту можно поставить задачу найти информацию о главных героях или подтемах, рассмотренных в видео; составить список синонимов или антонимов к словам или фразам из видеоролика; понять мнение говорящего и объяснить, почему они согласны или не согласны с ним.

Независимо от уровня языковой подготовки, студентов можно попросить поделиться мнением о видео и обсудить его с партнером по предложенной схеме, используя изученные лексические единицы и грамматику.

Необходимо отметить, что подбирать задания следует в соответствии с языковым уровнем студентов группы, чтобы они выполняли задания с удовольствием и без особых трудностей. Кроме того, предварительно необходимо познакомить студентов с инструментами изучения языка на платформе (например, YouTube), такими как субтитры, возможность замедленного воспроизведения и повтора фраз, чтобы они могли пользоваться ими для успешного выполнения заданий и эффективного усвоения материала.

Из опыта работы, например, при обучении профессиональному английскому языку студентов СПО специальности 43.02.15 Поварское и кондитерское дело, можно сказать, что заслуживает внимания преподавателя онлайн ресурс BBC Good Food. Примеры заданий студентам с различным уровнем языковой подготовки, используя данный ресурс:

Для слабых студентов: Просмотрите раздел "Recipes" на BBC Good Food и выберите рецепт на английском языке для простого блюда, которое Вы хотели бы готовить (например, омлет). Переведите названия ингредиентов и шаги рецепта на русский язык, пользуясь словарем при необходимости. Затем попробуйте приготовить это блюдо, следуя инструкциям на английском языке. Что бы следует дополнительно указать в рецепте с Вашей точки зрения?

Для средних студентов: просмотрите раздел "Cuisine" на BBC Good Food и выберите статью об одной из популярных кухонь мира, например, итальянской или китайской. Прочитайте статью и подготовьте краткое сообщение на английском языке о выбранной кухне, включающее информацию о ее истории, особенностях, типичных блюдах. Представьте сообщение перед группой или запишите его на видео.

Для сильных студентов: просмотрите раздел "Health" на BBC Good Food и выберите статью, которая интересует Вас, например, о веганском питании или здоровом образе жизни. Прочитайте статью и напишите рецензию на английском языке, подводящую итоги и выражающую Ваше собственное мнение о прочитанной информации. Объясните, почему Вы считаете, что данная статья может быть полезна молодым людям.

Интернет-ресурсы для поиска англоязычного профессионально-ориентированного материала для специальности выше:

Сайт ChefSteps: онлайн-платформа предлагает подробные мастер-классы по различным поварским и кондитерским навыкам. Студенты могут изучать рецепты, техники приготовления и получать советы от известных поваров.

Сайт The Culinary Institute of America (CIA): CIA – одна из ведущих кулинарных школ в мире. На сайте студенты могут найти ресурсы, посвященные различным аспектам поварского и кондитерского дела, в том числе рецепты, видео-уроки и статьи о различных кулинарных техниках.

Сайт Food Network: предлагает широкий выбор рецептов и видео-уроков от экспертов. Студенты могут найти информацию о различных кулинарных стилях и получить вдохновение для своего собственного творчества.

Сайт Epicurious: предлагает коллекцию рецептов, от классических до экспериментальных. Студенты могут использовать Epicurious для изучения новых способов приготовления блюд и экспериментов с ингредиентами.

Преподавателю следует предлагать посильные для каждого студента задания и наращивать сложность заданий по мере прогресса студента. Здесь большая роль отводится обратной связи от преподавателя. Обратная связь - ценный инструмент для оценки прогресса студентов. Искренняя и конструктивная обратная связь положительно влияет на мотивацию и уверенность студентов, что является важными факторами их успеха [5, С. 177-178]. Преподаватель должен предоставлять конструктивную, регулярную и поэтапную обратную связь, соответствующую способностям студента.

Таким образом, индивидуальная, регулярная и мотивирующая обратная связь со стороны преподавателя важна для развития навыков и уверенности студентов. Она помогает в дальнейшем языковом и личностном развитии студентов с любым уровнем языковой подготовки.

Выводы. Итак, для организации процесса обучения в разноуровневых группах преподавателю следует использовать индивидуальный подход к каждому студенту и применять коммуникативный метод обучения, а также адаптировать учебные материалы под уровни языковой подготовки студентов, активно вовлекать студентов в разные виды коммуникации: обсуждение, диалоги, ролевые игры и т.д. Со студентами с начальным уровнем английского языка преподаватель работает над основным языковым материалом, базовой грамматикой и словарем. Со студентами с продвинутым уровнем, преподаватель концентрируется на развитии коммуникативных навыков и глубоком понимании языка.

Индивидуализации обучения и повышению мотивации помогают также современные онлайн ресурсы. Они позволяют преподавателю адаптироваться к потребностям каждого студента, создавая оптимальные условия для языкового развития студентов с любым уровнем владения иностранным языком.

Литература:

1. Будлова, Т.Ю. Метод Storyline в обучении студентов-лингвистов иностранному языку / Т.Ю. Будлова, З.Н. Левашкина, П.Дж. Митчелл // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2018. – № 3. – С. 151-161
2. Восковская, А.С. Особенности обучения иностранному языку в многоуровневых группах неязыкового вуза: проблемы и способы разрешения / А.С. Восковская, Т.А. Карпова // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 6 (79). – С. 276-280
3. Классен, Е.В. Разноуровневое обучение иностранному языку в высшей школе / Е.В. Классен, О.В. Одегова // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2019. – № 30. – С. 8-19
4. Леонтьев, А.Н. Психологические вопросы сознательности учения / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. – М., 1983. – Т. 1. – С. 378.
5. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М., Академия. – 2004. – 480 с.
6. Михалева, Е.А. Языковое образование как составляющая экономического капитала личности на современном рынке труда / Е.А. Михалева // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 7. – С. 100-102
7. Нефедов, О.В. Обучения языкам в мультикультурной аудитории / О.В. Нефедов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 8-2(38). – С. 106-110
8. Нурмухамбетова, С.А. Эффективное формирование коммуникативной готовности к овладению иностранным языком как результат педагогического моделирования / С.А. Нурмухамбетова // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2016. – №3 (26). – С. 48-52
9. Храмова, Ю.Н. Организация внеаудиторной самостоятельной работы по иностранному языку для студентов-юристов в неязыковом вузе / Ю.Н. Храмова, Р.Д. Хайруллин // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 5. – С. 201-205

УДК 371

кандидат экономических наук, доцент Соловьева Ирина Васильевна

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» (г. Ставрополь);

доктор педагогических наук, профессор Ромаева Наталья Борисовна

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» (г. Ставрополь);

кандидат педагогических наук Ромаев Антон Павлович

Филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Буденновск)

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВЫЯВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье представлены результаты регионального мониторинга системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи. Проанализированы имеющиеся условия (информационно-методические, психолого-педагогические, кадровые, материально-технические) для развития способностей и одаренности обучающихся в общеобразовательных организациях Ставропольского края. Определены организационно-педагогические условия выявления и развития способностей обучающихся.

Ключевые слова: способности, одаренность, диагностика, мониторинг, обучающиеся, организационно-педагогические условия.

Annotation. The article presents the results of regional monitoring of the system for identifying, supporting and developing abilities and talents in children and youth. The existing conditions (informational and methodological, psychological and pedagogical, personnel, material and technical) for the development of abilities and talents of students in educational institutions of the Stavropol Territory are analyzed. The organizational and pedagogical conditions for identifying and developing the abilities of students are determined.

Key words: abilities, giftedness, diagnostics, monitoring, students, organizational and pedagogical conditions.

Введение. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации до 2024 года» определил стратегическую задачу: сформировать в Российской Федерации эффективную систему выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанную на принципах справедливости, всеобщности и направленную на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся [3].

В соответствии с Указом на региональном уровне была принята Концепция выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи Ставропольского края (2020 г.) [2], в которой обоснована региональная система, направления и показатели эффективности соответствующей деятельности, способствующей развитию дарований, самореализации школьников с учетом образовательных ресурсов края.

которая основана на требованиях федерального законодательства, учитывает заданные на федеральном уровне тенденции и векторы развития для успешной и эффективной самореализации обучающихся, их потребностей и потенциала в условиях региона [4].

Следует отметить, что проблема выявления способностей детей, разработка содержания и технологий их развития находилась в исследовательском поле педагогической науки не одно столетие. В Российской педагогической энциклопедии (1993) имеется ставшее классическим определение способностей как индивидуально-психологических свойств личности, обеспечивающих успех в реализации конкретной деятельности (А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов, В.Э. Чудновский и др.). Различают общие способности как интеллектуальные особенности личности, и специальные, проявляющиеся в соответствующих видах деятельности (например, спортивные, технические, литературные и т.д.) [1]. К настоящему времени накоплен в мировой науке и практике объемный ресурс диагностических методик, подходов, принципов, технологий развития различных видов способностей и одаренности обучающихся, что, впрочем, не снижает актуальности указанной проблемы.

На наш взгляд, для определения организационно-педагогических условий развития способностей обучающихся необходимо проведение соответствующих мониторинговых процедур различных уровней и их объективная оценка.

Изложение основного материала статьи. Мониторинг системы выявления, развития способностей и талантов у детей и молодежи Ставропольского края проводился Лабораторией научно-методического сопровождения работы с обучающимися, проявившими выдающиеся способности ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования».

В мониторинге участвовали 577 организаций общего образования (ОО), Ставропольского края, в их числе – 25 лицеев, 20 гимназий, 17 школ с углубленным изучением одного и более предметов.

В указанных организациях – участниках мониторинга обучались 299337 школьников: начальная школа – 140957 (47,1%), основная школа – 138192 (46,2%), средняя школа – 20188 (6,7%) обучающихся. Анализ контекстных данных общеобразовательных организаций (условия для совершенствования способностей школьников) показал наличие в Программах развития общеобразовательных организаций (96,9%) раздела об организации работы по выявлению, поддержке и развитию способностей и талантов у детей и молодежи. Целевые программы по указанному направлению разработаны в 316 школах (54,8%): в 189 (32,8%) это долгосрочные программы на период от 3 и более лет, в 127 (22,0%) – краткосрочные на период 1-2 лет. План работы по выявлению, развитию и поддержке способностей и талантов у детей и молодежи формируется в 96,4% школ.

Организационная модель системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи на институциональном уровне представлена преимущественно системой внеурочной деятельности - 548 (95,0%) школ. На базе 75 школ (13,0%) созданы центры дополнительного образования; филиалы МАН - Малой Академии Наук функционируют в 7 (1,2%) организациях; в 11 (1,9%) – имеются центры по работе с одаренными учащимися; в 216 (37,4%) созданы школьные научно-исследовательские общества (Рисунок 1).

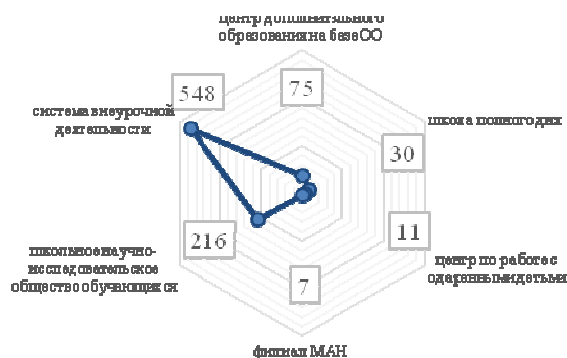


Рисунок 1. Организационная модель выявления и развития способностей учащихся в ОО

В процессе деятельности по определению задатков и способностей учеников, сформированы банки данных об обучающихся – участниках конкурсного (олимпиадного) движения в соответствии с направлениями: «Наука» – в 493 (85,4%), «Искусство» – в 507 (87,9%), «Спорт» – в 526 (91,2%) школах.

Изучение склонностей, способностей и одарённости школьников в 427 (74,0%) организациях реализуется посредством разработки наиболее эффективного для данной организации, а также применения уже используемого диагностического инструментария. Психолого-педагогическая поддержка развития дарований реализуется по шести направлениям, например, диагностическое направление имеет место в 481 (83,4%) организации, консультационное (для обучающихся, родителей, педагогов) – в 534 (92,5%), аналитическое – в 275 (47,7%) школах.

Таким образом, исходя из вышеизложенного, можно сформулировать вывод о необходимости дальнейшего совершенствования методик и технологий диагностики разнообразных проявлений способностей в видах деятельности учащихся, интегрированных формах обучения, как обязательного условия развития дарований детей.

Как показал мониторинг, 2127 учащихся с повышенным уровнем способностей осваивали содержание образования в соответствии с индивидуальными образовательными траекториями, что позволило индивидуализировать и дифференцировать их обучение.

Особое значение для развития дарований учащихся имеет дополнительное образование, позволяющее максимально учитывать их интересы, однако охват программы различной общеразвивающей направленности на одного обучающегося составил 46,8 % (Таблица 1).

Таблица 1

Охват обучающихся программы дополнительного образования в общеобразовательных организациях региональной системы образования

Уровни образования	НОО		ООО		СОО		Итого	
	Число	Процент	Число	Процент	Число	Процент	Число	Процент
Дополнительные общеразвивающие программы, осуществляемые в ОО, из них:	61951	44,0%	67951	49,2%	10059	49,8%	139961	46,8%
технической направленности	2419	1,7%	4796	3,5%	647	3,2%	7862	2,6%
естественно-научной направленности	8545	6,1%	8655	6,3%	1561	7,7%	18761	6,3%
социально-гуманитарной направленности	16399	11,6%	16698	12,1%	2480	12,3%	35577	11,9%
художественной направленности	14228	10,1%	10683	7,7%	920	4,6%	25831	8,6%
физкультурно-спортивной направленности	13274	9,4%	17769	12,9%	3039	15,1%	34082	11,4%
туристско-краеведческой направленности	2580	1,8%	4516	3,3%	606	3,0%	7702	2,6%
другое	4562	3,2%	4829	3,5%	801	4,0%	10146	3,4%

Таким образом, наиболее востребованной обучающимися стала социально-гуманитарная и физкультурно-спортивная направленность программ.

Однако, доля организаций общего образования, оснащенных лабораториями для занятий учебно-исследовательскими активностями и робототехникой составляет 17% и 13,7% соответственно; мастерские для занятий проектной работой, моделированием и творчеством имеются в 175 (30,3%) ОО, студии, оснащенные в соответствии с реализуемыми образовательными программами (фото, телестудия и др.) – в 33 (5,7%); метеостанции, обсерватории – в 69 (12%), типография – в 17 (2,9%), музеи – в 271 (47%) ОО.

На наш взгляд, организация на муниципальном уровне взаимодействия (в первую очередь, сетевого) учреждений общего образования с учреждениями культуры, спорта для создания консолидированных ресурсов, позволит развивать способности и реализовывать индивидуальную образовательную траекторию ребенка, подростка.

Следует отметить, что крайне важна поддержка процесса развития способностей учеников, которая представляет собой комплекс мер для создания социального и экономического базиса, позволяющего развиваться и самореализовываться обучающимся, достигать ими социально значимых результатов. 945 обучающихся (0,3% от общей численности) стали участниками профильных смен для талантливой молодежи, из них 41 обучающийся с ограниченными возможностями здоровья. Численность школьников, занимающихся в центрах по модели «Сириус», кванториумах составила 4942 (1,7%) человека.

Анализ контекстных данных показал наличие в 516 (89,4%) ОО мероприятий по ранней профессиональной ориентации, способствующей профессиональному самоопределению подростков. Вовлеченность учеников в проект «Билет в будущее» составила 34,1% от общей численности учащихся с 5 по 11 класс.

Однако, поддержка одаренных учащихся с использованием потенциала государственно-частного партнерства реализуется только в 83 (14,4%) общеобразовательных организациях региональной системы образования. Программы сопровождения реализации ИОМ для обучающихся с повышенным уровнем способностей с использованием потенциала сетевого и социального партнерства осуществляется в 124 (21,5%) школах.

Интегрированные программы образования обучающихся с повышенным уровнем способностей, реализация которых происходит во взаимодействии организаций дополнительного и общего образования, имеют место в 121 (21%) школе.

Способности обучающихся проявляются также в процессе проведения образовательных, культурных, спортивных мероприятий. Согласно контекстным данным, обучающиеся участвовали в 17961 мероприятии международного, всероссийского, регионального и муниципального уровней интеллектуального, творческого, спортивного направлений (57,5% от общей численности). Важно отметить, что один ученик, как правило, принимает участие в нескольких мероприятиях и, таким образом, при расчете численности участников учитывается несколько раз.

Доля школьников на уровне начальной школы, принявших участие мероприятиях международного, всероссийского, регионального и муниципального уровней интеллектуального, творческого, спортивного направлений составляет 53,1% от общей численности обучающихся на данном уровне. В учреждениях дополнительного образования, по линии, соответствующей конкурсному мероприятию, обучаются 11,8% обучающихся от общей численности принимавших участие в конкурсных мероприятиях.

Доля обучающихся на уровне основной школы, участвовавших в мероприятиях международного, всероссийского, регионального и муниципального уровней интеллектуального, творческого, спортивного направлений, составляет 52,7% от общей численности обучающихся на данном уровне образования. В учреждениях дополнительного образования, по линии, соответствующей конкурсному мероприятию, обучаются 13,2% обучающихся от общей численности принимавших участие в конкурсных мероприятиях.

Доля обучающихся на уровне средней школы, участвовавших в мероприятиях международного, всероссийского, регионального и муниципального уровней интеллектуального, творческого, спортивного направлений, составляет 121,8% от общей численности обучающихся на данном уровне образования. Высокий процент участия объясняется небольшой численностью обучающихся (6,7% от общей численности обучающихся) на данном уровне образования, профильной дифференциацией обучения с учетом самоопределения и образовательных достижений в основной школе, а также активной включенностью в мероприятия профессиональной ориентации. В учреждениях дополнительного образования, по линии, соответствующей конкурсному мероприятию, обучаются 11,9% обучающихся от общей численности принимавших участие в конкурсных мероприятиях.

Таким образом, создание и воплощение в совместной деятельности организаций дополнительного и общего образования интегрированного образовательного контента, обеспечивающего развитие дарований и осуществление индивидуального маршрута школьника; организация в каникулярный период тематических программ, способствующих позитивной динамике выявленных способностей обучающихся, наряду с оздоровительными и рекреационными программами; выполнение проектов образовательного, социального характера (с возможным их объединением), обеспечивающих совершенствование общих (интеллектуальных, исследовательских) способностей школьников также являются важными условиями развития дарований школьников.

Особую значимость в выявлении и развитии дарований школьников приобретает кадровое обеспечение, прежде всего, потенциал личностного и профессионального роста педагогов. В организациях, участвовавших в мониторинге, осуществляют педагогическую деятельность 20086 педагогов, из них 4368 (21,7%) являются участниками сетевых сообществ педагогов, работающих с одаренными детьми и талантливой молодежью (Таблица 2).

Таблица 2

Вовлеченность педагогов в деятельность по выявлению и развитию способностей обучающихся

Образовательная организация укомплектована педагогами.	Да	%	скорее да	%	скорее нет	%	нет	%
	Создают условия для эффективной результативности, позитивной мотивации, самомотивирования учащихся.	418	72,4%	149	25,8%	7	1,2%	3
Разрабатывают программы учебных предметов, курсов, методические и дидактические материалы для одаренных обучающихся.	295	51,1%	177	30,7%	63	10,9%	42	7,3%
Подбирают (рекомендуют) дополнительную литературу для обучающихся с учетом специфики их особых образовательных потребностей.	434	75,2%	132	22,9%	7	1,2%	4	0,7%
Организуют и обеспечивают сопровождение учебно-исследовательской и проектной	414	71,8%	139	24,1%	18	3,1%	6	1,0%

деятельности обучающихся.								
Участие педагогических работников в семинарах, конференциях и других мероприятиях по проблемам детской одаренности.	399	69,2%	128	22,2%	28	4,9%	22	3,8%
Наличие у педагогических работников докладов (выступлений), публикаций по проблемам детской одаренности на муниципальном, краевом, федеральном уровне.	236	40,9%	93	16,1%	81	14,0%	167	28,9%
В ОО функционируют механизмы поощрения учителя, организующего работу с обучающимися, проявившими выдающиеся способности.	525	91,0%	36	6,2%			16	2,8%
Педагогам, подготовившим победителей и призеров олимпиад, фестивалей, конкурсов, соревнований регионального и федерального уровней предоставляется финансовая (материальная) поддержка в форме грантов, премий.	312	54,1%	88	15,3%	32	5,5%	145	25,1%

Следует отметить, что участие в различных конкурсах профессионального мастерства по тематике выявления и развития способностей школьников приняли 1137 (5,7%) педагогических работников; повысили уровень профессиональной компетентности по указанным вопросам 1554 (7,7%) респондентов. Большинство педагогов (61,5%) прошли обучение по дополнительным профессиональным программам по вопросам развития способностей школьников в СКИРО ПК и ПРО. Численность педагогов, занимавшихся подготовкой участников олимпиадного, конкурсного, движения различных уровней – 8299 (41,3%).

Анализ указанной группы педагогических работников по критерию возраста показал, что 1/3 педагогов (34,4%) находится в возрастном промежутке от 46 до 55 лет, 23,2% – от 36 до 45 лет, 21,5% – от 56 до 65 лет. Доля педагогов в возрасте до 35 лет составляет 15,3%, старше 65 лет – 5,5%.

Анализ по критерию стажа работы показал преобладание педагогов с опытом работы от 20 до 30 лет (32%). Доля педагогов – молодых специалистов со стажем работы от 0 до 3 лет составляет 4,1%, педагогов со стажем работы более 35 лет – 12,5%.

Важно, что в большинстве школ (97,2%) функционируют механизмы поощрения педагогических работников, организующих работу с обучающимися, проявившими выдающиеся способности в форме стимулирующих выплат (91%) или нематериального поощрения (6,2%).

В целом, профессиональное развитие педагогов в части методик выявления и совершенствования способностей разновозрастных категорий обучающихся посредством формального (повышение квалификации, стажировки) и неформального (мастер-классы, профессиональные сообщества) обучения является важнейшим условием развития дарований школьников.

Выводы. Таким образом, проведенный мониторинг позволил сформулировать организационно-педагогические условия, способствующие развитию у учащихся интересов, способностей:

- совершенствование методик и технологий диагностики разнообразных проявлений способностей в видах деятельности учащихся, интегрированных формах обучения;
- организация на муниципальном уровне взаимодействия (в первую очередь, сетевого) учреждений общего образования с учреждениями культуры, спорта для создания консолидированных ресурсов, позволяющих развивать способности и реализовывать индивидуальную образовательную траекторию ребенка, подростка;
- создание и воплощение в совместной деятельности организаций дополнительного и общего образования интегрированного образовательного контента, обеспечивающего развитие дарований и осуществление индивидуального маршрута школьника;
- организация в каникулярный период тематических программ, способствующих позитивной динамике выявленных способностей обучающихся, наряду с оздоровительными и рекреационными программами;
- выполнение проектов образовательного, социального характера (с возможным их объединением), обеспечивающих совершенствование общих (интеллектуальных, исследовательских) способностей школьников;
- профессиональное развитие педагогов в части методик выявления и совершенствования способностей разновозрастных категорий обучающихся посредством формального (повышение квалификации, стажировки) и неформального (мастер-классы, профессиональные сообщества) обучения.

Литература:

1. Богоявленская, Д.Б. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская. – 2-изд., расш. и перераб. – М., 2003. – 34 с.
2. Концепция выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи Ставропольского края (утверждена приказом министерства образования Ставропольского края от 30.06.2020 г. №736-пр). – Режим доступа: <https://stavminobr.ru/uploads/stavminobr>
3. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов (утв. Президентом РФ 03.04.2012 №Пр-827) [Электронный ресурс]: сайт «Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации». – Режим доступа: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-obshchenatsionalnoi-sistemy-vyjavlenija-i-razvitija-molodykh/>
4. Ромаева, Н.Б. Система работы с одаренными обучающимися: региональные особенности / Н.Б. Ромаева // Научно-методическое и организационное сопровождение работы с обучающимися, проявившими выдающиеся способности: Сборник научно-методических материалов по итогам V Всероссийской заочной научно-практической конференции (г. Ставрополь, 1 декабря 2022 года) / Под общ. редакцией И.В. Соловьевой, Н.Б. Ромаевой. – Ставрополь: СКИРО ПКиПРО, 2022. – С. 14-20

УДК 378.2

аспирант Спиридонов Денис Сергеевич

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В КОЛЛЕДЖЕ**

Аннотация. Статья посвящена комплексному анализу различных определений термина «педагогические условия», данных исследователями. Обозначены классификационные виды педагогических условий, рассмотрены аспекты, присущие для них. Помимо этого, изучены совокупные признаки организационно-педагогических условий (ОПУ), выступающие в качестве одного из видов педагогических условий. Отдельно затронут процесс трансформации ОПУ, обусловленный активным внедрением информационных технологий в образовательную среду и формирование собственных моделей цифровых полей на базе образовательных учреждений различного профиля. Выделен перечень условий применения обучения в электронном формате, доказавшие свою эффективность на практике. Определены управленческие мероприятия, направленные на успешную реализацию концепции электронного обучения. Повышение уровня компетентности в сфере информационных технологий педагогических работников и создание оптимальных условий для поддержки активности студентов к применению оборудования, используемого в сфере информационных технологий и электронных образовательных ресурсов, определены как неотъемлемые составляющие процесса эффективного применения электронного обучения.

Ключевые слова: педагогические условия, группы педагогических условий, организационно-педагогические условия, электронное обучение, условия применения электронного обучения.

Annotation. The article is devoted to a comprehensive analysis of different definitions of the term "pedagogical conditions" given by researchers. The classification types of pedagogical conditions are identified, the aspects inherent in them are considered. Besides, the cumulative characteristics of organizational-pedagogical conditions (OPC) acting as one of the types of pedagogical conditions have been studied. The authors describe the process of OPC transformation caused by active introduction of information technologies in educational environment and the formation of their own models of digital fields on the basis of educational institutions of various profiles. A list of conditions for the use of e-learning, which proved to be effective in practice, was highlighted. Managerial measures aimed at the successful implementation of the concept of e-learning were identified. Upgrading the level of IT competence of pedagogical staff and creating optimal conditions to support the activity of students to use the equipment used in information technology and electronic educational resources are identified as integral components of the process of effective use of e-learning.

Key words: pedagogical conditions, groups of pedagogical conditions, organizational and pedagogical conditions, e-learning, conditions of e-learning application.

Введение. На данный момент времени электронное обучение выступает в качестве одной из составных частей современного образовательного процесса, что актуально для всех ступеней существующей образовательной системы, включая СПО. Данная статья посвящена теоретическому рассмотрению понятия «педагогические условия». Для достижения поставленной цели были проанализированы организационные условия, позиционирующиеся как составляющие педагогические условия с позиции комплексного подхода, рассмотрены некоторые аспекты организации и использования на практике электронного обучения в рамках реализации профессиональных образовательных программ на базе образовательного учреждения.

Системный подход, реализуемый в ходе организации электронного обучения, выдвигает на первый план потребность в формировании определенных организационных условий, оказывающих большое влияние на достижение поставленной цели. Принимая во внимание то, что электронное обучение выступает в качестве одного из постоянного актуализируемых, пополняемых и синхронизированных компонентов организации образовательного процесса, необходимо сделать акцент на анализе многофункциональности применения электронного обучения на базе образовательного учреждения.

Изложение основного материала статьи. Целесообразно в первую очередь обозначить научные понятия, которые будут отражены в данной статье: «условия», «педагогические условия», «организационно-педагогические условия».

Основываясь на результатах комплексного анализа философских, психологических, педагогических трактовок понятия «условия», можно определить его универсальность, другими словами оно широко применяется в разных науках. Н.Г. Баженова и И.В. Хлудеева твердо убеждены в том, что условия выступают в качестве «важного фактора результативности процесса развития». Точка зрения исследователей основана на том, что условия составляют ту среду, в которой необходимые явления, процессы возникают, существуют и проходят разные стадии развития и совершенствования [2, С. 217].

В контексте изучения темы необходимо уделить особое внимание «педагогическим условиям», занимающим центральное место в данной статье. Стоит отметить, что научные исследования, в которых в качестве объекта исследования выступают различные группы условий, на данный момент времени нашли свое отражение в работах многих авторов, для них актуально наличие схожих концептуальных подходов. Исследователями была разработана классификация, в которой каждая последующая разновидность представляет собой неотъемлемую составляющую и характеризуется наличием прямой взаимосвязи с предыдущей, обеспечивает функционирование и ориентирована на достижение конкретного результата.

В.И. Андреев выдвигает на первый план «комплекс мер, содержание, методы, приемы и организационные формы обучения и воспитания» [1, С. 56]. В.А. Беликов придерживается мнения о том, что условия «ставят своей главной целью решение актуальных на данный момент времени педагогических задач» [3, С. 127].

Исследователи Н.В. Ипполитова и Н.С. Стерхова, являющиеся авторами работ по педагогике, обозначают в своих трудах многоаспектность понятия «педагогические условия» и устанавливают его взаимосвязь с проектированием и конструированием педагогической системой, в ней условия представляют собой отдельные связанные между собой компоненты [6, С. 8-14]. По мнению А.А. Володина и Н.Г. Бондаренко, обозначенный выше компонент «воплощает в себе совокупность внутренних и внешних элементов, создающих оптимальные условия для ее эффективного функционирования и развития с ориентиром на долгосрочную перспективу» [5].

Опираясь на опыт нашей работы на базе «Охтинского колледжа» г. Санкт-Петербурга и колледжа, осуществляющего образовательную деятельность на территории одного из субъектов страны, расширим перечень характеристик обозначенных элементов и ресурсов. Категория внешних ресурсов включает в себя готовность административных команд и преподавательского состава в оперативном формате решать поставленные задачи, способность и заинтересованность в

усвоении новых компетенций, узкопрофильное соответствие актуальным на данный момент времени векторам развития, материально-финансовая состоятельность образовательного учреждения, готовность учредителя оказывать необходимую поддержку. Среди внутренних ресурсов можно выделить активность обучающихся и их заинтересованность в том, чтобы получать новые знания, умения и навыки, мотивация на достижение успехов в рамках образовательного процесса, их предметные знания, навыки работы в индивидуальном и групповом формате.

С учетом обозначенного выше ракурса исследования целесообразным представляется смещение акцента на позицию С.Н. Павлова. Исследователь твердо убежден в том, что «организационно-педагогические условия представляют собой набор объективных возможностей обучения и воспитания, организационных форм и материальных возможностей, сюда же можно отнести обстоятельства взаимодействия субъектов образовательного процесса» [8].

По мере развития педагогической науки подвергались значительным изменениям, дополнения некоторых понятия, такой подход позволяет успешно адаптировать их содержание под актуальные тенденции времени, синхронизировать с темпом развития педагогической системы. Мы твердо убеждены в том, что на современном этапе термин «организационно-педагогические условия» невозможно охарактеризовать, не принимая во внимание следующие референции:

- Ничем не ограниченного доступа к информации и технологиям.
- Формирование и использование на практике моделей цифровых сред.
- Внедрение в образовательный процесс инновационных форматов обучения, таких как электронное, дистанционное, комбинированное.

Организационно-педагогические условия характеризуются наличием прямой взаимосвязи с сознательной деятельностью субъектов образовательного процесса, направленной на преобразование действительности. Основываясь на результатах изучения теоретических исследований, накопленного опыта формирования цифровой среды на базе образовательного учреждения, можно обозначить перечень условий, необходимых для успешного достижения конкретных результатов. Данное обстоятельство выступает в качестве одного из самых значимых в контексте обозначения типов организационно-педагогических условий применительно к деятельности:

- «Условия-посылы». Речь идет о событиях, произошедших до начала активной деятельности.
- «Условия-конструкторы», дают возможность сформировать образ, соответствующий заданным требованиям и критериям.
- «Условия-управления по задачам», разрабатываются в индивидуальном формате для всех задач, поставленных на предварительном этапе.
- «Условия-платформы», на их базе осуществляются мероприятия, необходимы для успешного достижения поставленной цели, а именно реализации концепции электронного обучения на строго обозначенной площадке.
- «Условия-стандарты» – представляют собой совокупность регламентов, являющихся обязательными с точки зрения исполнения.
- «Условия-корректоры», их наличие позволяет вносить изменения в поставленные задачи, тем самым способствуя успешному достижению необходимого результата.

Обобщив материалы, представленные в трудах разных ученых, нами был сделан следующий вывод: для организационно-педагогических условий актуально наличие набора совокупных признаков, среди них можно выделить пространственные внешние посылы, формирование образа, комбинирование возможностей материально-пространственной и цифровой среды, принятие во внимание объективных возможностей внешних и внутренних элементов, многоаспектность мероприятий воздействия, цель которых заключается в эффективном построении модели электронного обучения, заинтересованность преподавательского состава и обучающихся в том, чтобы направлять усилия на решение актуальных поставленных задач.

В рамках исследования нами был сделан акцент на временных рамках возникновения в контексте нормативного поля той дефиниции, которая представляет для нас интерес.

Понятие «электронное обучение» было введено в научный оборот несколько лет назад, его содержательная часть раскрывается в положениях ст. 16 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Результаты исследования показатели, что в Законе РФ «Об образовании», принятом в конце прошлого столетия, понятие «электронное обучение» не нашло своего отражения. Поправки, включающие в себя информацию об электронном обучении, образовательных технологиях дистанционного формата, условия для стабильной работы электронной информационно-образовательной среды, были внесены в 2012 году, для этого был принят соответствующий нормативный акт – Федеральный закон №11-ФЗ. На данный момент времени электронное обучение официально закреплено на законодательном уровне. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что понятие «электронное обучение» правомерно и является одним из официально признанных форматов обучения с 2012 году. Электронное обучение сохраняет свою актуальность как инновационная форма обучения, по этой причине все больше исследователей, посвящают этой теме свои работы и проводят исследования, направленные на расширение представлений о концепции электронного обучения.

Содержательную часть понятия электронное обучение можно раскрыть следующим образом: «организация образовательной деятельности посредством использования представленных в базах данных и применяемое в рамках осуществления на практике образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, сюда же можно отнести информационно-телекоммуникационные сети, способствующих передаче по линиям связи строго обозначенной информации, взаимодействие субъектов образовательного процесса» [9]. Одновременно с этим, стоит сделать акцент на том, что реальности существующего на данный момент времени образования, особенно это актуально для системы средне-профессионального образования, способствует тому, что понятие «электронное обучение» дополнялось и расширялось.

В течение последних лет были сформированы условия для активного развития электронного обучения, аналогичные тенденции затронули процесс внедрения современных информационных технологий в различные сферы жизни человека, включая образование. Такое многопрофильное внедрение информационных технологий было обусловлено совокупностью условий, среди них можно выделить: эпидемиологическая обстановка 2020 года, изменения, произошедшие на рынке производства компьютерного и цифрового оборудования и его применения в разных сферах, включая образование. Оснащенность образовательного учреждения информационными технологиями и техникой, сложным технологическим оборудованием выступает в качестве важного условия успешной реализации концепции электронного обучения на практике. Постепенно цифровое наполнение распространилось на разные сферы жизни человека, оказывающее положительное влияние на повышение эффективности функционирования различных субъектов, в том числе предприятий и образовательных учреждений.

Директор департамента государственной политики в области среднего профессионального образования и профессионального обучения Министерства просвещения РФ В.С. Неумывакин озвучил свое мнение, которое, как мы считаем, представляется интересным в контексте данной статьи. Точку зрения представителя ведомства можно представить

следующим образом: «на данный момент времени профессиональная подготовка в образовательных учреждениях СПО постепенно приближается к вузовскому уровню. В качестве примера можно рассмотреть работу на современных станках с цифровым управлением выдвигает на первый план потребность в наличии у специалиста компетенций инженерного уровня» [4].

Особое внимание было уделено тому, что электронное обучение с точки зрения своего содержания и сущности мало чем отличается для общеобразовательной школы, среднего профессионального образования и высших образовательных учреждений. При этом ресурсное наполнение для данных ступеней характеризуется наличием нескольких отличий. Для успешного осуществления на практике программ основного общего и среднего общего образования (1-11 классы) созданы и активно применяются информационные ресурсы и технологии. Ярким примером является «Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов», применяемая по назначению в образовательном пространстве Санкт-Петербурга [7]. Основное отличие применительно к системе СПО заключается в том, что на базе образовательных учреждений большая часть учебного времени используется для проведения практических занятий. Накопленный опыт работы в одном из образовательных учреждений Белгородской области дают возможность обозначить подтверждающий пример дуального обучения, в его контексте на практику уделяется 50% учебного времени.

Принцип увеличения практики лежит в основе процесса продвижения проекта «Профессионалитет», инициатива реализуется на территории 68 субъектов РФ. Из-за этого формирование модели электронной среды затрудняется, все дело в том, что на первый план выдвигается потребность в больших вложениях от работодателей, выступающих в качестве заинтересованных сторон.

В качестве еще одного значимого условия организации электронного обучения выступает готовность преподавателей к тому, чтобы в полной мере использования рассматриваемый формат обучения на практике. Даже если соблюдены внешние пространственные условия, на уровне субъекта страны условия-посылки обозначены, установлены приоритетные установки, обозначены организационные мероприятия, созданы дорожные карты, предназначенные для формирования условий для организации электронного обучения на положительный результат можно рассчитывать только тогда, когда субъекты образовательного процесса приняли новую инициативу.

Категория управленческих мероприятий, проводимых в рамках организации электронного обучения, включает в себя: установка нового компьютерного и периферийного оборудования, приобретение дополнительного программного обеспечения, совершенствование процесса функционирования сети Интернет, создание библиотеки в цифровом формате, позволяющей получить доступ к информационным базам данным, оборудование зоны со свободным доступом к интернету, автоматизация учебного процесса, создание и внедрение системы обучения в дистанционном формате.

Центральное место в электронном обучении занимает получение знаний в электронной форме, для этого применяется соответствующее оборудование, в том числе персональные компьютеры, мобильные устройства, планшеты. Одной из важнейших составляющих рассматриваемого формата обучения является работа с информацией, представленной в текстовой или мультимедийной форме, активное взаимодействие субъектов образовательного процесса в рамках освоения утвержденной образовательной программы. Отдельно необходимо сделать упор на проведении мероприятий, цель которых состоит в повышении уровня компетентности педагогов в сфере информационных технологий, принятие сотрудниками образовательного учреждения в онлайн курсах, разработанных с учетом актуальных требований образовательной программы. Рассматривая условия площадки, важно сделать акцент на следующем моменте. В сфере профессионального обучения, в которой в качестве основы учебных планов выступают профессиональные дисциплины и модули, активно используются по назначению информационные ресурсы, созданные по инициативе самих педагогов. Такая тенденция обусловлено большим количеством Федеральных государственных образовательных стандартов специальностей и профессий, каждый из них дополняется и расширяется на регулярной основе. Так, один из ботов мессенджера телеграмм «Навигатор СПО», осуществляет фиксацию актуальной информации о 668 ФГОС СПО. С учетом наличие такого разнообразия стандартов требуется больше времени для разработки и внедрения единых федеральных электронных ресурсов для системы СПО. Представляя организацию электронного обучения на базе образовательного учреждения в виде модели можно выделить две основные площадки: функциональную и альтернативную, каждая из которых имеет свои цели и задачи. Ресурсная площадка выступает в качестве объединяющего фактора, создает оптимальные условия для успешной реализации проекта посредством оптимального использования всех доступных ресурсов и возможностей.

Результаты анализа актуального состояния электронного обучения в примере образовательного учреждения позволяют сделать вывод о том, что уровень развития всех компонентов информационно-образовательной среды улучшился, помимо этого, субъекты образовательного процесса проявляют все больше заинтересованность в использовании информационных технологий в образовательных целях.

Выводы. Исходя из этого, обозначены организационно-педагогические условия, необходимые для успешной реализации на практике концепции электронного обучения. Грамотный подход к исполнению всех типов организационно-педагогических условий электронного обучения может стать основой для повышения эффективности процесса подготовки студентов.

Литература:

1. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 124 с.
2. Баженова, Н.Г. Педагогические условия, ориентированные на развитие: теоретический аспект / Н.Г. Баженова, И.В. Хлудеева // Известия РГПУ им.А.И.Герцена. – 2012. – №151. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-orientirovannye-na-razvitiye-teoreticheskiy-aspekt> (дата обращения: 20.06.2023)
3. Беликов, В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография / В.А. Беликов. – М.: Владос, 2004. – 356 с.
4. Вестник образования. Электронный периодический журнал № 12-2022 / В. Неумывакин. – URL: <https://vestnik.edu.ru/main-topic/viktor-neumyvakin-finansirovanie-proekta-professionalitet-sostavliaet-10-milliardov-rublei-v-god> (дата обращения: 20.03.2023)
5. Володин, А.А. Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия» / А.А. Володин, Н.Г. Бондаренко // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2014. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-soderzhaniya-ponyatiya-organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya> (дата обращения: 21.06.2023)
6. Ипполитова, Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. № 1. – P. 8-14. – URL: <http://genproedu.com/paper/2012-01/full/008-014.pdf> (дата обращения: 18.06.2023)
7. Официальный сайт ГБОУ «Охтинский колледж» г. Санкт-Петербург. – URL: <https://www.ohtakol.spb.ru/distance-education> (дата обращения: 30.06.2023)

8. Павлов, С.Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Павлов Сергей Николаевич. – Магнитогорск, 1999. – 23 с.
9. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. 24.06.2023) // КонсультантПлюс: справочно-правовая система. – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 25.06.2023)

Педагогика

УДК 378.18

кандидат педагогических наук, доцент Стафеева Анастасия Владимировна

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

кандидат педагогических наук, доцент Иванова Светлана Сергеевна

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

ассистент Бухалов Максим Александрович

Нижегородский государственный инженерно-экономический университет (НГИЭУ) (Княгининский университет) (г. Княгинино)

МЕТОДИКА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕФИЗКУЛЬТУРНОГО ВУЗА, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ЛЕГКОЙ АТЛЕТИКОЙ В СПОРТИВНОМ КЛУБЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы подготовки студентов, занимающихся в спортивном клубе вуза легкой атлетикой и специализирующиеся в спринтерском беге. Проблема исследования заключается в отсутствии исследований, учитывающих особенности и специфику подготовки молодежи в рамках тренировочного процесса легкоатлетических команд в студенческом клубе вуза. Целью исследования явилось разработка методики, основанной на средствах скоростно-силовой подготовки для студентов нефизкультурного вуза, занимающихся легкой атлетикой в спортивном клубе вуза и обосновании с помощью проведения педагогического эксперимента ее эффективности. Для достижения поставленной цели проведен анализ научной и методической литературы по вопросам рационального построения эффективных средств скоростно-силовой подготовки в спринтерском беге. Проведен контрольный и формирующий педагогический эксперимента с целью оценки эффективности предлагаемых средств в течение годичного этапа подготовки студентов к соревнованиям. Полученные результаты свидетельствуют об эффективности содержания тренировочных средств для подготовки спортсменов к выступлению на спринтерских дистанциях и успешной его адаптации к учебному процессу в вузе, которое и позволяет студентам совмещать обучение и тренировочный процесс.

Ключевые слова: студенты не физкультурного вуза, спортивный клуб, легкая атлетика, спринтерские дистанции, скоростно-силовая подготовка.

Annotation. The article deals with the issues of training students involved in athletics at the university sports club and specializing in sprint running. The problem of the study lies in the lack of studies that take into account the peculiarities and specifics of the training of young people within the training process of athletics teams in the student club of the university. The purpose of the study was to develop a methodology based on the means of speed and strength training for students of a non-physical education university engaged in athletics in the sports club of the university and substantiating its effectiveness by conducting a pedagogical experiment. To achieve this goal, the analysis of scientific and methodological literature on the rational construction of effective means of speed and strength training in sprinting has been carried out. A control and formative pedagogical experiment was conducted in order to evaluate the effectiveness of the proposed funds during the one-year stage of preparing students for competitions. The results obtained indicate the effectiveness of the content of training tools for preparing athletes to perform at sprint distances and its successful adaptation to the educational process at the university, which allows students to combine training and the training process.

Key words: students of non-physical education university, sports club, athletics, sprint distances, speed and strength training.

Введение. В настоящее время спорт становится популярным не только среди молодежи, но среди представителей более старших поколений. Спорт как явление – это не только элемент физической культуры, это еще и социальное явление, неразрывно связанное с обществом и жизнью в нем. Другими словами, спорт является социальным институтом, от которого зависит формирование личностных качеств людей. А.В. Щепотьев и Е.Д. Лукьянова обращают внимание на то, что в русский язык слово «спорт» пришло из английского («sport»). Английский же вариант, дошедший до нас, это в свою очередь сокращение от первоначального («disport»), что в переводе на русский развлечение или игра [1]. Что касается зарубежной литературы (И.В. Блауберг, Д. Локк, Ж. Ж. Руссо, Г. Спенсер, Г. Фит и И. Гутс-Мутси, Ф. Ян и Э. Айзелен т.д.), то там понятие «спорт» объединено с понятием «физическая культура», аспекты по которым данные термины сопоставлены – оздоровительный и реакционный (восстановительный).

Если же изучать отечественную популярную литературу (Т.М. Абсалямов, С.М. Вайцеховский, Ю.Ф. Курамшин, Л.П. Матвеев, Н.И. Пономарев, Н.Н. Яковлев, Э.Т. Юдин) то стоит отметить, что в ней понятия «спорт» и «физическая культура» не уравниваются, они трактуются отдельно и имеют разницу. Есть, конечно, и российские исследователи, которые придерживаются точки зрения зарубежных авторов. М.Ю. Федоровская, рассматривая понятие спорта, говорит о следующем [1]:

- спорт – в узком понимании – это соревновательная деятельность, которая отличается спецификой формы соревновательной системы (специальная сфера сравнения человеческих возможностей по определенным правилам);
- спорт – в широком смысле – деятельность людей, которая организована посредством определенных правил, основанная на сравнении (сопоставлении) как физических, так и интеллектуальных способностей человека, в том числе включающая деятельность подготовки и сферу межличностных отношений, которые возникают в данных процессах.

Спорт – это не только соревнования, у этого явления существует и более глубокий смысл, который основывается на социальной значимости и его значения для общества в целом. Каждый человек, который стремится достичь результатов в спорте должен быть физически подготовлен, это относится в том числе и к легкоатлетам.

Легкая атлетика – это один из комплексных видов спорта, который включает в себя дисциплины бега, ходьбы, метания и прыжков. Легкая атлетика признается «королевой спорта». Именно спортсмены-легкоатлеты придумали девиз: «Быстрее, выше, сильнее». Физическая подготовка легкоатлетов должна быть направлена на развитие необходимых качеств спортсменов. В легкой атлетике высокие результаты доступны только тем, кто всесторонне физически развит. Более того, легкая атлетика содержит в себе большое количество видов, большинство из которых, занимают беговые дистанции. Из

беговых дистанций, отдельное место занимает спринтерский бег. Именно, спринт, на соревнованиях по легкой атлетике всегда притягивал к себе наибольшее внимание зрителей и специалистов в различных направлениях области физической культуры.

Подготовка к спринтерским дистанциям процесс сложный, так как требует от спортсменов сбалансированного и оптимального уровня развития необходимых физических качеств: силы, скоростной выносливости, быстроты и т.д. Именно по этим причинам выстраивание рационального тренировочного процесса приобретает особую значимость и актуальность. Практика показывает, что большинство тренеров и спортсменов считают, что для того, чтобы рационально выстроить тренировочный процесс для спринтеров, необходимо совмещать даже не две, а несколько тренировочных программ разной направленности, что достаточно неудобно. Поэтому, необходимо озаботиться вопросами создания оптимальной тренировочной программы для спортсменов-спринтеров.

Е.П. Врублевский отмечает, что именно легкая атлетика составила на первых олимпийских играх, всю основу спортивной программы. И на современном этапе легкая атлетика представляет достаточно большой пласт главных международных соревнований [3]. По мнению А.И. Жилкина, легкая атлетика завоевала свои лидерские позиции, в первую очередь из-за того, что дисциплины, которые в нее включены, достаточно просты и доступны, практически для любого человека. Поэтому она и является массовым видом спорта [4].

Э.С. Озолин, обращает внимание на то, что добиться успеха в спринте, может спортсмен любого телосложения и роста. Но, чаще это люди одаренные, хорошо развитые физически, обладающие силой и быстротой. Только при условии постоянного совершенствования своих физических качеств, атлеты добиваются высоких результатов [5]. И.П. Дегтярев отмечает зрелищность бега на спринтерских дистанциях, и это, несмотря на то, что все происходит достаточно быстро. Для того, чтобы добиваться весомых результатов спринтеры должны не только иметь хорошую физическую форму и подготовку, чтобы набирать скорость за короткое время, но и обладать теоретическими знаниями об эффективной технике [2]. М.В. Рудин обращает внимание на то, что тренерам, работающим с атлетами-спринтерами, необходимо сначала работать над техникой бега. Необходимо научить спортсменов правильно расслаблять те группы мышц, которые не задействуются при беге, иначе техника бега нарушается. Главная задача – обучить бегать свободно, легко, и не напрягаться излишне.

Проблема нашего исследования предопределяется тем, что большинство исследований в области тренировочного этапа подготовки легкоатлетов-спринтеров, имеют направленность на подготовку спортсменов- профессионалов и не учитывают особенности и специфику подготовки молодежи в рамках тренировочного процесса легкоатлетических команд в студенческом клубе вуза.

В спортивной, педагогической, медицинской, психологической литературе имеется достаточно большое количество исследований, посвященных вопросам здоровья и физического развития легкоатлетов, в том числе и спринтеров. Наиболее известные исследования в этой области проводились И.Е. Анпиловым, Т.Ю. Беловой, Е.П. Врублевским, Е.Д. Гагуа, А.С. Горловым, Ю.И. Евсеевым, А.И. Жилкиным, В.В. Захаровой, С.С. Коневым, В.С. Кузьминым, Л.П. Матвеевым, Д.Л. Мироновым, Т.В. Маленюком, Е.В. Сидорчуком, А.И. Стафеевым, П.А. Савенковым и другими [4]. Однако, исследования, связанные с подготовкой студентов, занимающихся легкой атлетикой в спортивном клубе недостаточно, и является весьма актуальным для изучения.

Гипотеза исследования заключается в нашем предположении о том, что методика, основанная на средствах скоростно-силовой подготовки студентов спортивного клуба вуза, которые занимаются легкой атлетикой и специализируются в спринтерских дистанциях, позволит развить и повысить уровень специальной подготовленности, и будут способствовать высокому результату на соревнованиях.

Изложение основного материала статьи. Целью исследования явилось разработка методики, основанной на средствах скоростно-силовой подготовки для студентов нефизкультурного вуза, занимающихся легкой атлетикой в спортивном клубе вуза и обосновании с помощью проведения педагогического эксперимента ее эффективности.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи исследования.

1. Изучить теоретические аспекты и специфические особенности подготовки студентов-легкоатлетов в условиях спортивного клуба.
2. Проанализировать основы построения учебно-тренировочного процесса легкоатлетов-спринтеров.
3. Разработать методику, основанную на средствах скоростно-силовой подготовки для студентов нефизкультурного вуза, специализирующихся в спринтерских дистанциях.
4. Проверить с помощью педагогического эксперимента эффективность разработанной методики.

Анализ научно-методической литературы позволил выявить, что в спортивной, педагогической, медицинской, психологической литературе имеется достаточно большое количество исследований, посвященных вопросам здоровья и физического развития легкоатлетов, в том числе и спринтеров. Большинство авторов, которые занимаются исследованием в области тренировочного этапа подготовки легкоатлетов-спринтеров, имеют разные точки зрения по многим вопросам. Если одни исследователи придают особую значимость прыжковым и беговым упражнениям, то другие авторы, считают, что тренировочный процесс должен выстраиваться в процессе объемной работы на тренажерах. Вопрос о приоритетах преимущественного использования тех или иных средств до сих пор не решен, дискуссионных вопросов много.

В исследовании приняли участие студенты 1-3-х курсов, нефизкультурных профилей подготовки, обучающиеся в Нижегородский государственном педагогическом университете (Мининский университет) и занимающихся легкой атлетикой в спортивном клубе вуза. Методической основой проведения тренировочного процесса со студентами являлись:

- Федеральный стандарт спортивной подготовки по виду спорта легкая атлетика.
- «Примерная программа спортивной подготовки для специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва, школ высшего спортивного мастерства» Ю.Д. Железняк, А.В. Чачин и др.

Полугодовой объем нагрузки в группе студентов, принявших участие в эксперименте, составлял 312 часов. Занятия в группах испытуемых проводились 4 раза в неделю, недельный объем нагрузки составлял 12 часов.

В результате проведения констатирующего исследования был определен и проанализирован уровень специальной физической подготовленности студентов, занимающихся легкой атлетикой и обоснована необходимость разработки экспериментальной методики тренировочного процесса, основанной на средствах скоростно-силовой подготовки.

По результатам констатирующего исследования необходимо отметить, что в исследуемой группе студентов, занимающихся легкой атлетикой высокий уровень скоростно-силовых качеств показали – 19%, средний уровень составили – 33% студентов, низкий выявлен у 48% испытуемых. Более высокие показатели наблюдаются в беге на 30 м, а также прыжке с места. Более низкими являются показатели, характеризующие не только уровень развития скоростно-силовых качеств, а также уровень сформированности умения в тройном прыжке. Общее количество тренировочных занятий составило 156 занятий за полгода. Ведущие специалисты рекомендуют следующее соотношение нагрузок в годичном цикле

спринтерского бега с предельной, около предельной, средней и умеренной интенсивностью: для бегунов 18-21 года – 16%, 30%, 40%, 14%.

В процессе тренировок необходимо дозировать нагрузку спортсменов, а так же давать время для полного восстановления отдыха. Многие исследования утверждают, что мышцам нужно приблизительно 48 часов для полного восстановления после физических упражнений, однако это не означает, что нужно обязательно отдыхать двое суток. Каждый тренировочный план должен включать в себя дни легкого восстановительного бега или перекрестных тренировок. Количество таких дней также подбирается индивидуально, однако не реже раза в неделю.

В процессе проведения тренировок так же осуществлялся контроль за субъективными симптомами утомления каждого легкоатлета персонально. В случае выявления явных признаков утомления, предоставлялось дополнительное время для отдыха. В таблице 1 представлен пример содержания плана тренировочных нагрузок для студентов на подготовительном этапе.

Таблица 1

Перспективный план тренерской работы на подготовительном этапе формирующего эксперимента

Месяц	Планируемая нагрузка
ОКТАБРЬ (1 неделя)	Медленный бег 2 км. Обще развивающие упражнения (ОРУ). Беговые и прыжковые упражнения 500 м. Переменный бег 8-10x100 м через 100 м трусцы. Упражнения для мышц брюшного пресса. Баскетбол 30-40 мин.
ОКТАБРЬ (2 неделя)	Бег трусцей 2-3км. ОРУ. Беговые и прыжковые упражнения в гору (4-5 град.) 500-700 м. Бег в гору 5-6x120-150 м. Упражнения с набивными мячами или камнями 120-150 бросков. Подскоки вверх с подниманием бедер до 90 град. – 3-4x25-30 раз. Футбол 30-40 мин.
ОКТАБРЬ (3 неделя)	Разминка. Беговые упражнения 300-400 м. Силовой комплекс (на заднее и переднее бедро) с отягощением. Бег 5-6x80-100 м (свободно). Медленный бег 10-12мин. ОРУ.Круговая тренировка – упражнения силовой направленности в сочетании с беговыми и прыжковыми – 20-30 упражнений. Баскетбол 30-40 мин.
ОКТАБРЬ (4 неделя)	Разминка. Беговые, прыжковые упражнения 800 м. Броски набивного мяча 100 р (разными способами). Кросс 30 мин Медленный бег 8-10 мин. ОРУ. Беговые упражнения 400-500 м, много скоки 4x50 м. Бег на отрезках: 5-7x200-250 м (интенсивность 70-80%). Интервалы отдыха 4-6 мин. Медленный бег 10 мин. Упражнения на гибкость и подвижность суставов. Футбол 30-40 мин.

На основном (специально-подготовительном) этапе, тренерами было принято решение проводить дополнительную тренировочную работу по развитию физических качеств, с уклоном на скоростно-силовые и волевые качества спортсменов, которые специализируются в спринтерских дистанциях и вошли в экспериментальную группу. В процессе работы со студентами-спринтерами, которые вошли в экспериментальную группу были проведены все запланированные в перспективных планах мероприятия. Тренеры-преподаватели использовали в педагогической работе активные методы обучения, так же методы эмоционального воздействия на студентов. В процессе проведения тренировок обращалось внимание на последовательное усложнение упражнений, начинали с более легких, затем постепенно происходило усложнение. Многие из упражнений были направлены на развитие не одного, а сразу нескольких физических качеств. В процессе тренировок строго следили за правильным положением тела спортсменов, а так же за правильностью выполнения предлагаемых упражнений.

В тренировки так же была так же включена и работа со спортивным инвентарем, таким как гантели, мячи, гимнастические палки, что также помогло внести разнообразие в занятия, и помогло решить дополнительные задачи.

В результате проведения формирующего эксперимента были выявлены следующие показатели в развитии скоростно-силовых способностей студентов. Высокий уровень показали – 50%, средний уровень – 40%, низкий уровень все еще присутствует у 10% студентов, что объясняется пропусками тренировочных занятий из за травм и перенесенных вирусных заболеваний. Экспериментальная проверка эффективности разработанной нами опытно-экспериментальной методики, основанной на средствах скоростно-силовой подготовки для студентов, занимающихся легкой атлетикой и специализирующихся в спринтерских дистанциях, показал достоверный прирост всех показателей скоростно-силовой подготовки бегунов-спринтеров экспериментальной группы на формирующем этапе исследования. Как показал, проведенный нами педагогический эксперимент, в группе легкоатлетов-спринтеров, где были дополнительно введены упражнения, направленные на развитие скоростно-силовых качеств по разработанной нами методике, в сравнении с группой, где такие средства использовались в меньшем объеме мы имели более высокий прирост результатов во всех контрольных упражнениях. По итогам сезона, в летнем Чемпионате российского студенческого спортивного союза по легкой атлетике студенты из Мининского университета заняли призовые места в 3-х беговых спринтерских дистанциях (100 м, 400 м и эстафета 4x400 м), что подтверждает эффективность предлагаемых средств и рациональным построением тренировочного процесса, направленного на повышение скоростно-силовых качеств спортсменов.

Выводы. Сегодня к тренировочному процессу легкоатлетов-спринтеров подходят чаще с научной точки зрения. При беге на короткие дистанции ведущими физическими качествами являются скорость и сила, поэтому особый интерес ученых связан с изучением взаимосвязи между развиваемой скоростью и силой мышечных сокращений спортсменов. Скоростно-силовые способности (иногда называется «взрывной силой») – это такие способности, за счет которых человек проявляет предельно-возможные усилия за кратчайшие промежутки времени с оптимальной амплитудой движений. Тренерам, работающим с атлетами-спринтерами, необходимо работать над техникой бега необходимо научить спортсменов правильно

расслаблять те группы мышц, которые не задействуются при беге, иначе техника бега нарушается. Главная задача – обучить бегать свободно, легко, и не напрягаться излишне. Бег на короткие дистанции заставляет бегунов концентрироваться, координироваться, прилагать все силы и возможности. Тренеры должны уметь определять возможности скоростно-силовых качеств спринтеров, производить контрольные замеры в течении подготовительного этапа. Если же эти физические качества недостаточны, то у тренера есть возможность провести коррекцию всех допущенных ошибок.

Предлагаемое в исследовании содержание тренировочных средств для подготовки спортсменов к выступлению на спринтерских дистанциях адаптировано к учебному процессу в вузе и позволяет студентам совмещать обучение и тренировочный процесс. В процессе формирующего эксперимента были получены достоверные различия в исследуемых показателях скоростно-силовых способностей студентов, занимающихся легкой атлетикой и специализирующихся в спринтерских дистанциях от начала к его концу. Практическая значимость исследования заключается в том, что правильно подобранная сбалансированная методика тренировочного этапа подготовки спортсменов, специализирующихся в спринтерских дистанциях, может быть предложена для внедрения в практику, как профессиональным спортсменам, так и тренерам, осуществляющим деятельность в спортивных школах.

Литература:

1. Михальчи, Е.В. Изучение взаимосвязей адаптивности к физическим условиям среды с другими психологическими качествами личности / Е.В. Михальчи // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 2 (22). – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1283> (дата обращения 10.09.23)

2. Мирзоев, О.М. Тренажер для совершенствования специальной физической подготовленности и технического мастерства в беге на короткие дистанции / О.М. Мирзоев, О.А. Мухин // Теория и практика физической культуры. – 2017. – № 9. – С. 66-69

3. Стафеева, А.В. Технология подготовки кадров и пути ее реализации в системе профессионального физкультурного образования молодежи Нижегородской области / А.В. Стафеева, С.С. Иванова // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – №12-1. – С. 152-155

4. Рыбакова, Е.О. Особенности физической подготовки легкоатлетов-спринтеров / Е.О. Рыбакова, О.А. Хорошева, В.В. Созинов // Научное и образовательное пространство: перспективы развития: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции / Редколлегия: О.Н. Широков [и др.]. – 2018. – С. 148-149

5. Сергеева, Н.А. Техническая подготовка легкоатлетов-спринтеров группы спортивного совершенствования / Н.А. Сергеева, Е.А. Симонова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2017. – № 12(15). – С. 248-251

Педагогика

УДК 37

кандидат педагогических наук, доцент Степанова Людмила Валерьевна

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

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается деятельность по развитию познавательной активности обучающихся Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова». В ней представлена динамика данной активности обучающихся из двух институтов вуза: естественных наук и педагогического. Значимость темы определена требованиями Программы развития университета на 2021-2030 годы. Автор, в результате анализа работ по исследуемой проблеме, представил три основные уровня активности обучающихся, четко распределенных по конструктивным признакам. А также описал их основные характеристики. В статье даны рекомендации для более эффективного развития активности обучающихся через: учет существующих уровней познавательной активности студентов; включенность когнитивного аспекта в проводимых занятиях; разработку заданий для самостоятельной работы студентов. Кратко перечислены принципы обучения, на которые, необходимо опираться в учебно-воспитательном процессе. Представлена значимость мотивации и его качество, в соответствии с пирамидой потребностей А. Маслоу. Сделан упор на подход к осуществлению направлений деятельности с более четким пониманием дидактической цели и социальных ориентиров, в соответствии с современными требованиями. Приведены примеры результативности педагогического воздействия на развитие познавательной активности студентов.

Ключевые слова: студент, обучение, познавательная активность, когнитивные усилия, деятельность, вуз, потребность, самостоятельность, социальная ответственность.

Annotation. The article deals with the development of cognitive activity of students of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "North-Eastern University named after M.K. Ammosov. The significance of the topic is determined by the requirements of the University Development Program for 2021-2030. The dynamics of this activity of students of two institutes of the university is presented: natural sciences and pedagogical. The author, as a result of the analysis of works on the problem under study, presented the main three levels of this activity of university students, clearly distributed according to constructive features. And also described their main characteristics. The article gives recommendations for more effective development of students' activity through: taking into account the existing levels of students' cognitive activity; the inclusion of the cognitive aspect in the classes; development of assignments for independent work of students. Briefly listed are the principles of learning, which must be based on the study. The significance of motivation and its quality are presented, in accordance with A. Maslow's pyramid of needs. Emphasis is placed on the approach to the implementation of activities with a clearer understanding of the didactic purpose and social guidelines, in accordance with modern requirements. Examples of the effectiveness of pedagogical influence on the development of students' cognitive activity are given.

Key words: student, learning, cognitive activity, cognitive effort, activity, university, need, independence, social responsibility.

Введение. В настоящее время для обучающегося вуза имеет важное значение умение работать с информацией и ставить приоритеты во всех видах жизнедеятельности. В особенности, для тех, кто хочет достичь определенных результатов, не просто в учебной, трудовой или общественной деятельности, а именно, в том, что позволит им выполнить собственные задачи и цели, для саморазвития и самореализации.

Эффективность этого процесса соизмерима с уровнем их познавательной активности. Анализ трудов исследователей по данной проблеме, показал, что в целом определены три уровня познавательной активности обучающихся вуза, которые четко распределяются по конструктивным признакам. Прежде всего, для каждого руководителя, педагога или наставника деятельность по повышению данной активности студентов вуза должна опираться на определенный, уже существующий

потенциальный уровень его активности. Для этого наставник или куратор с помощью педагогического наблюдения и общения, корректного педагогического воздействия и взаимодействия, может определить интересы, намерения и запросы отдельного студента. На этом этапе в зависимости от профессионального мастерства педагога проводится определенный диагностический период для выбора подготовительной базы: направление и вид деятельности, целевая установка, область знания, интересующая тематика, форма участия выполнения работы. На этом этапе важен человеческий фактор наставника, его деловой настрой на паритетную основу, доверие, уважение интересов студентов [4, 5].

Наряду с потенциальным уровнем рассматривается реальный уровень познавательной активности, как показатель социальной активности личности обучающегося. А также третий уровень – реализованный, который представляет собой активность в какой-либо интересующей деятельности и предполагающий желаемый и ожидаемый результат или уже имеющийся определенный итог [5, 6].

Студенческая жизнь переплетает в себе серьезную профессиональную подготовку и важные адаптационные периоды, касающиеся эволюционирования мыследеятельности – важного элемента становления и развития активности человека. Каждое подразделение университета имеет свои образовательные программы обучения, а также предоставляет уникальные практики формирования опыта профессиональных умений и навыков обучающихся. Предоставляет возможности изучения факультативов по выбору, дополнительной профессиональной переподготовки, ярким примером которого служит Институт развития профессиональных компетенций и квалификаций «Open».

Кроме этого, важным шагом было введение дистанционного обучения, онлайн курсов; индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ) у обучающихся первых курсов с сентября 2021 года. На традиционной встрече актива университета, проректор по образовательной деятельности ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» А.И. Голиков, справедливо отмечал, что целью внедрения ИОТ является повышение качества образования за счет выбора персонального пути и реализации личностного потенциала каждого студента [1, 2].

Изложение основного материала статьи. Опытная работа по развитию познавательной активности студентов проводилась на протяжении двух лет, основополагающим фактором для которого выступила Программа развития университета на 2021-2030 годы в рамках реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030». Конкретнее – влияния вуза, строящегося на доминанте молодежной политики – вовлечения студентов в исполнение социально значимых проектов, связанных с идеями социальной ответственности [7, С. 13]. Именно, возможность со стороны преподавателей, в том числе, влиять на соблюдение этического принципа, при реализации общественного долга в обычной студенческой жизни. Сущность которой берет начало на заре профессиональной деятельности, с приобретением профессиональных качеств и развития мировоззрения. А также трансформация учебно-воспитательного процесса, которая проявляется в конструктивном характере коммуникаций, эмпатийного взаимодействия и сотрудничества студентов и преподавателей; участие самого студента в организации учебной работы [7, С. 26].

Деятельность педагога вуза разнообразна и имеет много направлений воздействия на развитие познавательной активности студентов, самыми популярными являются, конечно, учебная, воспитательная, организационная, методическая, исследовательская. Но подход к осуществлению данных направлений деятельности должен иметь более четкое понимание дидактической цели и социальных ориентиров, в соответствии с современными требованиями. Несмотря на создание условий для развития познавательной активности в университете силами многих его структур, студенты недостаточно в полной мере пользуются ими. Чаще пользуются для выполнения учебных задач или обязательных требований, а не по собственному желанию или с целью саморазвития.

Чтобы привлечь студентов к самостоятельному изучению, например, сайта университета, актуальных новостей, нормативной документации, методических материалов, более частому посещению научной библиотеки университета, нами с начала введен систематический контроль, проводились беседы и велась работа на занятиях в этом направлении. Для развития познавательной активности (с учетом приоритетности образовательной организации из программы развития университета) нами: четко ставились перед студентами цели и задачи читаемой дисциплины, информация доводилась до каждого обучающегося. На занятиях, учитывались основные принципы процесса обучения - научности и прочности знаний, природосообразности, последовательности, систематичности, активности, в особенности, обращалось внимание на связь теории с практикой. Например, дисциплина Педагогика должна подготовить студентов к успешному прохождению педагогической практики. Студент должен быть готов поэтапно освоить все виды педагогической подготовки, таких как адаптационная (пассивная) в начале обучения и активная перед преддипломной практикой.

Педагогическая практика в школе требует от студента многих компетенций, освоить которые возможно лишь будучи активным, участвуя в профессиональных мероприятиях с четким представлением конечной цели, пониманием того, какой опыт и пользу им это принесет. Для этого дисциплина Педагогика дает для освоения, не только основные дидактические единицы, но и как научная область знания, должна научить учиться самому и приобретать необходимые компетенции. А также разработка грамотных заданий самостоятельной работы студентов, более углубленное изучение предмета, через методы проблемного обучения, способствовало более эффективному развитию познавательной активности обучающихся. Самостоятельную работу студентов рационально было сочетать с информационным поиском (поисковой работой), общественной нагрузкой, с трудовой деятельностью и творчеством.

Для студентов института естественных наук (группа Биология и Химия, 3 курс) и педагогического института (группа Информатика и вычислительная техника, 3 курс) были предложены в рамках рабочей программы дисциплины научная, учебная и общественная виды деятельности. Плотным потоком была информация о конкурсах, чтениях, конференциях, олимпиадах, организациях, структуре самого университета и его сетевых взаимосвязях, применении новейших российских информационно-коммуникационных технологий (например, образовательные конструкторы). Задания опирались на творчество и самостоятельный поиск новых знаний. Кроме того, важным было осознание студентами свободы выбора средств и технологий работы.

На примере деятельности студентов института естественных наук (50 человек) и педагогического института (50 человек) наблюдалась положительная динамика проявления их познавательной активности и ее мотивация. Качество мотивации, определенное в результате тестирования, показало, что у студентов прошло несколько ступеней – от социальных потребностей до потребностей признания и самовыражения. Социальные потребности в начале опытной работы преобладали у 50 процентов студентов. К концу опытной работы эти потребности наблюдались у 28 процентов. Потребности признания от 35 процентов выросли до 43 процентов. Потребности самовыражения от 15 до 29 процентов (см. таблицу 1). Данный процесс осуществлялся с учетом потребности в собственной долгосрочной интеллектуальной инвестиции, а также применением по личному желанию когнитивных усилий самих обучающихся [3].

Динамика развития потребностей обучающихся

Уровень потребностей	Начало опытной работы	Конец опытной работы
Социальные	50 человек	28 человек
Признания	35 человек	43 человек
Самовыражения	15 человек	29 человек

Студенты стали активнее проявлять себя на занятиях. Была стопроцентная посещаемость на лекциях, ведение записей отличалось не только аккуратным ведением основных идей и содержания темы, но и все чаще включались творческие моменты, сноски, пометки по интересующим вопросам, конкретизирующие записи на полях и построение конспекта приобрело структурированность (тип технологической карты). Кроме того, некоторые студенты стали практиковать метод структурно-логических схем с комментариями, что требует особых навыков. Умение конспектировать приобрело более высокий уровень ценности.

У 80 процентов студентов появилась мотивация к углубленному изучению отдельных блоков дисциплины, особо заинтересовавших их. Например, формы воспитания, такие как патриотическое, экономическое, семейное. Появилось желание осветить собственные умозаключения по сравнительному анализу в этих сферах. Наблюдались аргументированные выступления, с утверждениями, центральной идеей или проектом, предположением. Стали предлагать формы контроля знаний по этим блокам, появилась потребность в осмысленном подходе к презентации своих наработок.

Педагогическое наблюдение выявило, что студенты стали более усердно работать над своими будущими профессиональными умениями – для некоторых, начиная с соблюдения режима и организации собственного времяпрепровождения; ораторским искусством, секретами диалога, умения проверить верификацию, опытом выступления перед зрительской аудиторией, аргументированным дискутированием, планированием деятельности. Кроме того, по инициативе самих студентов создана группа в социальном мессенджере для продолжения общения, предоставления возможности делиться опытом, быть субъектом отношений.

Выводы. Таким образом, учет существующих уровней познавательной активности студентов; включение ментального аспекта в проводимых занятиях; разработка целенаправленных заданий для самостоятельной работы студентов повысило уровень их познавательной активности.

В результате исследования выявлено: проявление добровольных волевых усилий (например, по выполнению приоритетных дел на текущие моменты; при решении поставленных конкурсных задач - целеполагание, детальный разбор материала и поставленных задач, изучение неизвестного, аналитическое и критическое мышление, расширение границ деятельности, профессиональный подход, желание усовершенствования изобретаемого конечного продукта, использование длительного личного времени на выполнение интересующего дела, борьба с элементарной ленью); применение когнитивных усилий для улучшения качества выполняемого дела или СРС (72% обучающихся доводили работу не просто до конца, а качественно); расширение границ взаимодействия (студенты чаще стали общаться с другими социальными слоями людей, их стало интересовать профессиональное мнение по каким-либо проблемным вопросам; показателем успешности развития данной активности явилось и то, что постепенно, деятельность студентов вышла за рамки дисциплины); яркое проявление личностных качеств и компетенций (плодотворное и успешное участие во всероссийских и международных олимпиадах по дисциплине и на открытых занятиях; апробация себя в роли многих специальностей и видов деятельности, таких как: воспитатель, вожатый, комментатор, диктор, сценарист, режиссер, критик, ведущий, автор научных статей, теец, стилист, оператор, консультант монтажер и др.); активная жизненная позиция (вовлечение в свои идеи других людей, желание действовать - приносить личный вклад и пользу).

Литература:

1. Алтухова, М.А. Структурно-динамическая модель познавательной активности студента в контексте формирования информационных компетенций / М.А. Алтухова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-3. – С. 14-18
2. Барахсанова, Е.А. Использование цифровой среды в учебном процессе педагогических вузов / Е.А. Барахсанова, Е.В. Никитина, Т.А. Петрова // Образовательный вестник Сознание. – 2021. – Т. 23, № 7. – С. 4-10. – DOI 10.26787/nydha-2686-6846-2021-23-7-4-10. – EDN GIBUXW.
3. Гавриленко, Л.С. «Образовательные потребности»: теоретический анализ понятия / Л.С. Гавриленко, В.Б. Чупина, Т.И. Тарасова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25480> (дата обращения: 01.07.2023)
4. Коверец, Е.С. Профессионально-познавательная активность у студентов педагогических и непедагогических специальностей / Е.С. Коверец // Научные труды Республиканского института высшей школы. – 2020. – № 20-3. – С. 128-136
5. Некрасова, И.И. Познавательная активность студентов: содержание и методы измерения / И.И. Некрасова, О.А. Чикова // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2021. – № 3(48). – С. 63-68
6. Поштарева, Т.В. Структура познавательной активности личности / Т.В. Поштарева, Е.П. Грибова // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 1. – С. 19-23
7. Программа развития университета на 2021-2030 годы в рамках реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030» (2021 год, Якутск). – https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/strukturnye-podrazdeleniya/DSR/priority2030/Programm_Priority_Minobr.pdf

УДК 378.2

кандидат юридических наук, доцент Столярова Елена Евгеньевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждения высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург);

старший преподаватель кафедры ДПР Левченко Юлия Юрьевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждения высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург);

старший преподаватель кафедры ДПР Сафронович Ирина Евгеньевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждения высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург)

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПОЛУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦАМИ ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Аннотация. Статья посвящена вопросам экспорта российского образования, как одного из наиболее приоритетных национальных проектов. В статье анализируется экспортный потенциал юридического образования и перспективы его развития. В рамках указанного анализа авторами исследуются условия юридической подготовки иностранных студентов в вузах Российской Федерации. На основании результатов проведенного исследования сделаны выводы о наличии специфики в реалиях получения юридического образования иностранцами в российских вузах. Авторы отмечают в числе особенностей юридической подготовки иностранцев национальный характер правовой системы, которая, в то же время, обнаруживает, в ряде ее элементов, немалое сходство с правовыми системами других стран, особенно, государств постсоветского пространства. Подобное обстоятельство обуславливает проблемы, но, одновременно, и создает перспективы по обучению иностранцев юриспруденции в вузах России. Наряду с национальным характером российского права, изучение реалий получения иностранцами юридического образования выявило иные проблемы. В качестве одной из главных проблем, затрудняющих получение иностранцами юридического образования, авторы отмечают наличие языкового барьера, который усугубляется вследствие наличия большого количества юридических терминов, звучание которых схоже с обыденными словами русского языка, но имеющих совсем другое значение. Другой проблемой, по мнению авторов, является недостаточная мотивация студентов-иностранцев при обучении юриспруденции по причине непонимания ими дальнейших перспектив такого образования. Для решения указанных проблем авторы предлагают использовать при подготовке иностранцев в области юриспруденции определенные методы и подходы. В частности, для преодоления языкового барьера востребована углубленная лингвистическая подготовка иностранца к изучению юриспруденции, и включение с этой целью в учебные планы вузов соответствующих спецкурсов. Для повышения мотивации иностранцев при получении ими юридического образования предлагается использование метода сравнительного правоведения при изучении отраслевых юридических дисциплин и ознакомления студентов, таким образом, не только с российским правом, но и с правом родной страны. Предлагаемые меры, по мнению авторов, призваны способствовать повышению интереса иностранцев к отечественному юридическому образованию, и дальнейшему развитию данного направления экспорта образования в России.

Ключевые слова: иностранные граждане, образование, российские вузы, экспортный потенциал, национальный проект, юриспруденция.

Annotation. The article is devoted to the export of Russian education as one of the most priority national projects. The article analyzes the export potential of legal education and the prospects for its development. Within the framework of this analysis, the authors investigate the conditions of legal training of foreign students in universities of the Russian Federation. Based on the results of the study, conclusions are drawn about the presence of specifics in the realities of obtaining legal education by foreigners in Russian universities. The authors note among the features of the legal training of foreigners the national character of the legal system, which, at the same time, reveals, in a number of its elements, considerable similarity with the legal systems of other countries, especially the states of the post-Soviet space. Such a circumstance causes problems, but, at the same time, creates prospects for teaching law to foreigners in Russian universities. Along with the national character of Russian law, the study of the realities of obtaining legal education by foreigners revealed other problems. As one of the main problems that make it difficult for foreigners to obtain legal education, the authors note the presence of a language barrier, which is aggravated by the presence of a large number of legal terms, the sound of which is similar to ordinary words of the Russian language, but having a completely different meaning. Another problem, according to the authors, is the lack of motivation of foreign students when studying law due to their lack of understanding of the future prospects of such education. To solve these problems, the authors suggest using certain methods and approaches in the training of foreigners in the field of jurisprudence. In particular, in order to overcome the language barrier, in-depth linguistic training of a foreigner for the study of jurisprudence is in demand, and the inclusion of relevant special courses in the curricula of universities for this purpose. In order to increase the motivation of foreigners when they receive legal education, it is proposed to use the method of comparative jurisprudence in the study of branch legal disciplines and thus familiarize students not only with Russian law, but also with the law of their native country. The proposed measures, according to the authors, are designed to increase the interest of foreigners in domestic legal education, and the further development of this area of education export in Russia.

Key words: foreign citizens, education, Russian universities, export potential, national project, jurisprudence.

Введение. Основу экономического благосостояния, как всего мира, так и отдельных государств, в наши дни составляют не только материальные ресурсы, но также знания и технологии. В сложившихся условиях обмен знаниями и идеями играют особую роль в развитии общества. Неудивительно, что экспорт и импорт образования между государствами с каждым годом становится все более активным.

Подобно другим государствам Россия вовлечена в экспорт образования. Наша страна имеет за спиной весьма славные традиции на этом поприще. Советский Союз, в свое время, занимал по количеству обучающихся в стране иностранцев «третье место в мире, уступая лишь США и Франции». [2, С. 143]. После распада СССР, доля экспорта образования в России сократилась на треть. [1, С. 128]. Тем не менее, рынок экспорта образования продолжает существовать в нашей стране и даже обнаруживает устойчивое развитие.

Изложение основного материала статьи. С середины 90-х годов XX века правительство Российской Федерации взяло курс на увеличение числа иностранцев, получающих высшее образование в вузах страны. На протяжении последующих десятилетий деятельность правительства по привлечению иностранных студентов в российские вузы становилась все более систематической и планомерной. Наиболее значимые меры в этой области были приняты в последние годы. Так в мае 2017 года Правительством был запущен приоритетный проект «Развитие экспортного потенциала российской системы

образования». Проект был направлен на «повышение привлекательности и конкурентоспособности российского образования на международном рынке образовательных услуг и рост сырьевого экспорта: утвержден паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» [6]. В декабре 2018 года, во исполнение Указа Президента «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период 2024 года» № 204 от 07.05.2018 [7], впоследствии дополненного Указом «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» № 474 от 21.07.2020, Советом при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам был утвержден паспорт национального проекта «Образование», в котором федеральный проект «Экспорт образования» занял достойное место, была поставлена амбициозная задача увеличить к 2024 году численность иностранных студентов, обучающихся в России по программам высшего образования, до 425 тысяч человек [5]. Поставленная задача успешно реализуется.

Так, согласно данным Министерства образования и науки РФ, общее количество иностранных студентов, получающих высшее образование в России, в последние годы стабильно растет. Если в 2019 году в России училось 298 тысяч иностранных студентов, то в 2020 году – 315 тысяч, а в 2021 году – 324 тысячи [4].

Даже в 2022 году, несмотря на СВО и обострившуюся международную обстановку, число иностранных студентов в нашей стране продолжало расти. Согласно данным международного исследовательского проекта Project Atlas, целью которого является изучение академических миграций и интернационализации высшего образования, общее количество иностранных студентов в России составило 351127 человек, обеспечив по итогам 2022 года Российской Федерации шестое место в мире по числу студентов-иностранцев. Результаты исследований Project Atlas соответствуют данным, предоставляемым Министерством образования и науки, пресс-служба которого подтвердила, что число иностранцев, обучающихся в российских вузах, в 2022 году превысило 351 тысячу человек [3].

В основном, за высшим образованием в Российскую Федерацию приезжают студенты из Казахстана (61 тыс. студентов), Узбекистана (48,7 тыс. студентов), Китая (32,6 тыс. студентов), Туркменистана (30,6 тыс. студентов), Таджикистана (23,1 тыс. студентов), Индии (16,7 тыс. студентов), Египта (12,4 тыс. студентов), Беларуси (10,2 тыс. студентов), Украины (9,1 тыс. студентов) и Киргизии (8,6 тыс. студентов) [4].

Как правило, иностранцы, приезжая получать высшее образование в Россию, выбирают специальности, связанные с медициной, а также инженерное дело и бизнес и управление. Подобные предпочтения легко объяснимы пониженным уровнем языкового барьера, поскольку язык формул и цифр является универсальным. Однако и гуманитарные направления также достаточно активно готовят кадры для зарубежных стран.

Среди различных направлений подготовки иностранных студентов, получение ими высшего образования по юридическим образовательным программам представляется, пожалуй, наиболее спорным. Право каждой страны – часть национальной культуры. Поэтому формальные и содержательные характеристики национальных правовых систем представляют собой исторически обусловленные явления. Лишь международное право носит универсальный характер, что позволяет студенту любой страны, обучаясь в любом университете мира, получить юридическое образование в области международного права. Соответствующие юридические программы реализуются и в России. В частности, в Российском университете Дружбы народов, занимающем лидирующие позиции по числу студентов-иностранцев, а также в некоторых других вузах страны, например, в Уральском государственном юридическом университете. Однако изучение международного права выбирают немногие студенты, как в нашей стране, так и за рубежом, предпочитая более практические направления в сфере права внутреннего. А жаль, при наличии большого числа юристов, отягощенных знанием международного права, возможно, удалось бы сформировать к нему большее уважение в современном мире.

Тем не менее, несмотря на яркие индивидуальные черты каждой национальной правовой системы, и ее безусловной ценности для юридической деятельности лиц, получивших образование той страны, гражданами которой они являются, изучение российского права студентами-иностранцами в вузах нашей страны может быть полезным и востребованным. Изучать российское право имеет смысл иностранным студентам, постоянно проживающим в России или желающим остаться в стране после завершения образования. Также российское образование может быть актуальным и для тех, кто, получив образование здесь, собирается вернуться на Родину. Российское право, при всей своей индивидуальности, не является чем-то уникальным, не имеющим аналогов в мире. Наша правовая система относится к континентальной (Романо-германской) правовой семье, вследствие чего обнаруживает немало общих черт с национальными правовыми системами других стран, входящих в эту же семью. Исходя из этого, едва ли, кроме как из любопытства, российское право может изучаться студентами из арабских стран, чье право относится к мусульманской правовой семье, или студентами из стран, относящейся к семье общего (англо-саксонского) права, например, индийцами, чье право сохраняет немало элементов англо-саксонской правовой семьи.

Национальные правовые системы и в рамках одной семьи значительно отличаются друг от друга. Например, национальное право Германии обнаруживает немало родственных черт с нашей правовой системой. Подобно российскому праву, основным источником права Германия признает закон, внутри системы позитивного права выделяются право публичное и право частное, имеет место деление права на отрасли и институты, а также систематизация законодательства в виде кодификации. Однако, несмотря на схожесть черт, юридическая доктрина Германии, наполняющая содержанием формулировки правовых норм, изрядно отличается от правовой доктрины России, что делает весьма проблематичным как признание в Германии диплома о юридическом образовании, полученном в России, так и наоборот.

Однако в странах постсоветского пространства, а также в Монголии, национальные правовые системы обнаруживают гораздо больше сходных черт, нежели, к примеру, с немецким правом. Это объясняется их длительным пребыванием в прошлом (за исключением Монголии) в составе единого государства, правовую систему которого, ученые-компаративисты относят к семье социалистического права. Право постсоветское создавалось отнюдь не с нуля, поэтому терминология, структура, в значительной степени содержание правовых норм, равно как и приемы юридической техники, их построение и изложение обнаруживают гораздо больше сходства, нежели различий. И если некоторые страны ближнего зарубежья, имея собственные сильные правовые школы, сформировавшиеся, опять же, в советские времена, формируют свой путь в развитии права вполне самостоятельно, другие практически инкорпорировали право российское. В любом случае – общность корней очень заметна.

Указанные обстоятельства делают получение юридического образования в России полезным и перспективным для подготовки кадров в области юриспруденции среди представителей стран ближнего зарубежья. Это осознают и на государственном уровне. Международные межправительственные и межведомственные соглашения признают дипломы, в том числе и о юридическом образовании.

Однако полезная и перспективная деятельность по предоставлению образовательных услуг гостям из ближнего зарубежья сталкивается с определенными проблемами. Часть проблем является общей для подавляющего большинства студентов-иностранцев, обучающихся в России. К таковым можно отнести: языковой барьер (преподавание ведется, как правило, на русском языке, уровень которого, даже у студентов из стран ближнего зарубежья, существенно снизился за

тридцать лет, минувших с распада СССР), разный уровень подготовки, а также трудности инкорпорирования в среду русскоязычных студентов. Как правило, студенты-иностранцы оказываются в некоторой изоляции, пребывая в учебных группах. «Аборигены», в основном, мало интересуются «гостями из-за рубежа», имеет место вежливое равнодушие, что неизбежно подталкивает студентов-иностранцев к общению исключительно внутри национальной диаспоры. Свою лепту в проблемы, мешающие иностранцу полноценно учиться, вносят и суровые климатические условия, и непривычная еда и, нередко, материальные трудности.

Наряду с вышеназванными проблемами, при получении юридического образования в России, у студентов-иностранцев возникают дополнительные сложности, обусловленные спецификой изучаемой области знаний. Так, применительно к студентам-юристам, общая проблема языкового барьера усугубляется тем, что именно на первом курсе, когда аудирование дается особенно тяжело, изучаются фундаментальные для освоения юридических дисциплин понятия в рамках курса «Теории государства и права». Ни в школе, ни даже на подготовительном факультете, если студент его закончил (что бывает далеко не всегда), эта дисциплина не преподается. Коварство же ситуации – в том, что в обыденной речи часто встречаются слова, очень похожие на юридическую терминологию, но имеющие совсем другое значение. То есть, юридические термины нередко являются омонимами общеупотребительных слов. Поэтому студенту-иностранцу проще усвоить, что такое «эстоппель» или «десуэтьюд», чем значение таких терминов, как «юридические лица», «лица, участвующие в деле» и им подобные. Трудности усвоения понятийного аппарата юриспруденции на первом курсе неизбежно тормозят изучение отраслевых дисциплин. В результате не обходится без курьезов. Так на заданный в рамках изучения дисциплины «Гражданское процессуальное право» вопрос преподавателя: «В какой судебный орган, в районный суд или к мировому судье, надо обратиться, если необходимо взыскать с причинителя вреда 20 тысяч рублей?», иностранный студент отвечает: «Конечно, в районный суд!». На воследовавший вопрос: «Почему?», следует ответ: «Зачем мировому судье заниматься такими мелочами? Он же мировой!».

Подобные ситуации указывают на необходимость более глубокого изучения языка иностранцами, получающими юридическое образование в вузах нашей страны. В качестве самой простой меры воздействия для преодоления языкового барьера, при изучении юриспруденции, можно предложить введение в учебную программу для таких студентов обязательного устного зачета по терминологии курса дисциплины «Теория государства и права». Подобную учебную отчетность следует устанавливать наряду с общими для всех студентов терминологическими диктантами по отдельным темам данной дисциплины, в соответствии с традицией, сформировавшейся еще при советской методике преподавания базовых юридических дисциплин.

Более углубленным (и более полезным) способом лингвистической подготовки студента-иностранца к изучению юриспруденции может стать включение в учебный план вуза спецкурса «Особенности юридических текстов», разработанного преподавателями права в тесном сотрудничестве со специалистами в области русского языка. Кстати, такой курс будет полезен и тем студентам, для кого русский язык является родным.

Еще одной, пожалуй, главной проблемой, возникающей при получении студентами-иностранцами юридического образования в России, является мотивация, завязанная на вопросе применимости российского права в реалиях той страны, гражданином которой является студент. Если иностранцы, обучающиеся в Российском университете Дружбы народов и других, ведущих юридических вузах страны, изучают Международное право с полным пониманием целей процесса обучения и дальнейших перспектив, то в провинциальные вузы иностранцы часто поступают «потому что могут», слабо представляя себе перспективы работы в юриспруденции по возвращении на родину, после получения диплома. Не прояснив для себя вопрос «зачем иностранному студенту российское право», многие студенты придерживаются позиции «лишь бы получить российский диплом», а затем, вернувшись на родину, где такой диплом признается в соответствии с межправительственными соглашениями, устроиться на работу, как правило, далекою от юриспруденции. Подобный подход, ожидаемо, негативно сказывается на мотивации, ведет к отсутствию интереса к учебе, выпадению из учебного процесса, усугубляя проблемы адаптации.

Между тем, мотивировать представителей ближнего зарубежья к изучению российского права, обозначив перспективность его изучения для дальнейшей деятельности, вполне возможно. Для этого преподавателям следует обратить внимание на наличие общих корней российского права и из национальных правовых систем. С этой целью в группах, где обучаются иностранные студенты, имеет смысл на занятиях по отраслевым дисциплинам, при изучении каждой темы давать им (совместно с российскими студентами) задания по сравнительному правоведению. Обнаруживаемое в ходе выполнения таких заданий наличие, схожих с российским правом, черт права бывших братских республик вполне может пробудить, если не исследовательский, то хотя бы практический интерес студента-иностранца к изучаемому им российскому праву. Активное же сотрудничество в процессе выполнения заданий с российскими студентами способствует как преодолению языкового барьера, так и налаживанию общения между этническими группами. Кроме того, сравнение права разных стран может оказаться полезным и для российских студентов, способствуя расширению их кругозора и созданию предпосылок для работы в странах ближнего зарубежья.

Немалые перспективы по пробуждению интереса иностранцев к российскому юридическому образованию предоставляет и дисциплина «Международное частное право». В рамках ее изучения группам «с иностранным элементом» полезно выполнять задания по исследованию статуса гражданина в различных частно-правовых отношениях другой страны (Казахстана, Кыргызстана, Узбекистана, Туркменистана и др.). Как и в случаях с другими отраслевыми дисциплинами, имеет смысл объединять иностранных и российских студентов в творческие коллективы и предлагать им задания по таким правовым вопросам как «Приобретение недвижимости иностранцем в Туркменистане (или другой республике)»; «Брак с иностранным гражданином (заключение и расторжение брака, собственность супругов)»; «Наследование иностранцами» и т.д.

Выполнение подобных заданий в смешанных коллективах предполагает продолжительное и активное сотрудничество, что способствует дальнейшей социально-культурной адаптации студентов-иностранцев. Получаемые результаты позволяют сформировать представление о практической полезности получаемого ими в России юридического образования.

Выводы. Несомненно, предлагаемые меры потребуют от вуза дополнительных усилий, как организационного, так и педагогического характера. Однако предполагаемый результат, на взгляд авторов, стоит прилагаемых усилий. Благодаря вышеуказанным мерам изучение российского права гостями из ближнего зарубежья может из унылого занятия с неопределенными перспективами превратиться в интересный, творческий практико-ориентированный процесс, с внятно сформулированными целями и достойными результатами, как профессионального, так и общекультурного плана. Родство правовых систем родного государства и страны пребывания, обнаруженное студентом, при получении им юридического образования, поможет ему стать хорошим специалистом по возвращении домой, а, следовательно, будет способствовать росту престижа и популярности российского юридического образования за рубежом и дальнейшему развитию экспорта образования. Не стоит забывать и о том, что право, как элемент культуры страны, несет в себе отпечаток национального менталитета, поэтому изучение юриспруденции при подходе, предлагаемом авторами, поможет «гостям» лучше понять

внутренний мир «аборигенов» и наоборот. А, следовательно, способствовать развитию воздействия «мягкой силы», как принято говорить сейчас, или укреплению «дружбы народов», как это называлось в Советском Союзе. В любом случае, взгляды на жизнь и ценностные установки, сформировавшиеся за годы учебы в России, а также приобретенные знания и друзья способствуют повышению популярности российского образования и интереса к нашей стране в мире. Как показывает опыт современных зарубежных государств, а в прошлом – Советского Союза, подобное воздействие на международные отношения зачастую оказываются даже эффективнее, нежели воздействие с помощью военных или иных рычагов давления. И юридическое образование, полученное иностранцами в России, и, кстати, весьма востребованное для подготовки чиновников и иных «управленцев», способно внести в этот процесс воздействия достойный вклад.

Литература:

1. Веревкин, О.Л. Использование потенциала российских вузов для подготовки иностранных студентов / О.Л. Веревкин // Социологическая наука и социальная практика. – 2017. – № 3. – С. 128-146
2. Глухов, А.П. Образовательный экспорт в системе высшего образования: кейс томских вузов / А.П. Глухов // Вестник ТГПУ. – 2018. – №7. – С. 143-148
3. Майер, А. Россия заняла шестое место в мире по числу иностранных студентов / А. Майер. // Ведомости. – 2023. – 13 мар. – С. 4.
4. Министерство науки и высшего образования: сайт. – 2023. – URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo> (дата обращения 10.04.2023)
5. Национальный проект «Образование»: сайт. – 2023. – URL: <http://government.ru/info/35566/> (дата обращения 16.07.2023)
6. Правительство Российской Федерации: сайт. – 2023. – URL: <http://government.ru/news/> (дата обращения: 10.07.2022)
7. Российская Федерация. Указы Президента. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период 2024 года: Указ президента № 204 от 07.05.2018: [Собрание законодательства РФ. 2018. №20. Ст. 2817]. – Москва: Проспект, 2018. – 23 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий
кафедрой педагогики Сулейманова Раиса Валиабдуллаевна

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

РОЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА

Аннотация. В статье раскрыта роль социальной ответственности в структуре личностного потенциала. Социальная ответственность, являясь значимым компонентом социальности, определяет меру нравственной ответственности личности за своё поведение и поступки в социуме. Подчеркнута проблема развития социальной ответственности студентов, способствующей формированию у педагогического сообщества представления о такой деятельности, которая направлена на создание необходимых условий для эффективного нравственного воспитания студентов и успешного решения проблем и задач социализации молодежи. Автор пришел к выводу, что социальная ответственность играет значимую роль в структуре личностного потенциала. Она помогает людям осознать и использовать свои личностные качества и способности для достижения социальных изменений. Соединение социальной ответственности и личностного потенциала призвано создать более справедливое и устойчивое общество.

Ключевые слова: роль, социальная ответственность, структура, личностный потенциал.

Annotation. The article reveals the role of social responsibility in the structure of personal potential. Social responsibility, being a significant component of sociality, determines the measure of moral responsibility of an individual for his/her behaviour and actions in society. The problem of development of students' social responsibility is underlined, contributing to the formation of the pedagogical community's idea of such activity, which is aimed at creating the necessary conditions for effective moral education of students and successful solution of problems and tasks of youth socialisation. The author came to the conclusion that social responsibility plays a significant role in the structure of personal potential. It helps people to realise and use their personal qualities and abilities to achieve social change. The combination of social responsibility and personal potential is designed to create a more just and sustainable society.

Key words: role, social responsibility, structure, personal potential.

Введение. В быстро меняющемся современном мире обществу и государству возникает потребность в социально ответственных, социально активных и творческих людях.

Учитывая социально-экономические трудности, именно система образования играет решающую роль в социальном развитии учащихся, которое является неотъемлемым и целостным субъективным качеством личности и определяет успешность социализации учащихся.

Актуализация проблемы развития социальной ответственности у студенческой молодежи способствует формированию у педагогического сообщества представлений о деятельности, которая направлена на создание необходимых условий для эффективного воспитания студентов и успешного решения проблем и задач социализации обучающихся.

Изложение основного материала статьи. В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года признается проблема воспитания личности, способной самостоятельно принимать решения, осознавать свою деятельность, понимать ценность социальной ответственности и иметь глубокую убежденность в том, что поставленные цели, действия и поведение принесут пользу себе и другим [7].

Социальная ответственность должна формироваться в период активной социальной зрелости молодежи, и в этом процессе особая роль отводится образовательным учреждениям, которые должны создавать атмосферу динамичной и интенсивной социальной жизни, организовывать ценные межличностные отношения, стимулировать эмоциональное переживание учащимися событий в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, иными словами, организовывать насыщенную и социально значимую жизнедеятельность, способную формировать социальную ответственность у молодежи.

Система вузовского воспитания призвана обеспечить достижение обучающимся личностных результатов, определенными ФГОС ВО:

- сформировать у студента основы российской идентичности;

- подготовить учащихся к личностному развитию;
- повысить мотивацию к познанию и обучению;
- сформировать ценности и социально-значимые личностные качества ценностные установки личности;
- активизировать студентов в социально-значимой деятельности, развивать общие и профессиональные компетенции в выбранной профессии.

Дефиниция «ответственность» изучалась отечественными учеными (К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, Н.В. Антипина, Е.Ю. Богатская, Н.В. Винокурова и др.).

Как показал теоретический анализ, ответственность как личностное качество достаточно широко рассматривается в психологии, подчеркивается важность этого феномена. Однако возможности исследования ответственности на сегодняшний день еще не исчерпаны.

Социальная ответственность обучающихся – это осознание будущими специалистами последствий принимаемых ими решений, готовность применять действующие правовые нормы для решения задач юридической, моральной и гражданской ответственности при анализе состояния производственных событий, явлений и процессов, умение определять меры по обеспечению безопасности и стабильности общества.

Социальная ответственность играет важную роль в структуре личностного потенциала. Она представляет собой совокупность ценностей, норм и принципов, которые подразумевают действия и решения, ориентированные на благосостояние общества и окружающих людей.

В современном обществе все больше людей осознают важность социальной ответственности и стремятся внести свой вклад в решение общественных проблем. В этом контексте, личностный потенциал – это набор индивидуальных качеств и способностей, которые можно использовать для достижения положительных социальных изменений. Он включает в себя личностные характеристики, такие как эмпатия, солидарность, компетентность, ответственность и мотивация.

Личностный потенциал и социальная ответственность взаимосвязаны и взаимозависимы. Используя свой личностный потенциал, люди могут проявлять социальную ответственность и влиять на изменения в обществе. Например, человек, обладающий эмпатией, может понять и сопереживать проблемам других людей и, исходя из этого, принимать действия, которые помогают им.

Личностный потенциал – это совокупность всех способностей, навыков, качеств и ресурсов, которыми обладает человек и которые могут быть использованы для достижения успеха в различных сферах жизни. Он описывает внутренние ресурсы и возможности личности, которые могут быть развиты и максимально использованы для достижения личных и профессиональных целей.

Важной особенностью личностного потенциала является его индивидуальность и уникальность для каждого человека. Он зависит от различных факторов, таких как генетика, окружение, образование, опыт и личные установки. Кроме того, личностный потенциал может изменяться с течением времени и с уровнем развития личности. Развитие и использование личностного потенциала является одной из ключевых задач саморазвития и самосовершенствования. Это включает в себя осознание своих сильных и слабых сторон, работу над улучшением навыков и качеств, установление и достижение личных и профессиональных целей, а также развитие эмоционального, интеллектуального и духовного потенциала. Осознание и развитие личностного потенциала позволяет человеку жить более осмысленную и удовлетворительную жизнь, достигать личного и профессионального роста, а также оказывать положительное влияние на окружающих.

Социальная ответственность также играет важную роль в формировании личностного потенциала. Она помогает развивать этические и моральные ценности, а также способствует развитию навыков принятия решений и умения работать в команде. Люди, осознающие свою социальную ответственность, часто стремятся к личностному и профессиональному развитию, чтобы лучше вносить свой вклад в общество.

В итоге, социальная ответственность и личностный потенциал взаимно укрепляют друг друга. Люди, осознающие свою социальную ответственность и использующие свой личностный потенциал для блага общества, становятся лидерами и возглавляют процессы положительных социальных изменений. Они способны вдохновить и мотивировать других людей и создать устойчивое и справедливое общество.

В целом, можно сказать, что выше обозначенная дефиниция рассматривается как ожидание общества по отношению к действиям отдельных лиц, групп, общественных и молодежных объединений, а так же степень сформированности осознания молодёжи своего долга перед социумом.

В отечественной психологии ответственность изучается в контексте более общей проблемы – нравственного развития личности. Именно в этом плане рассматривается соотношение вербального и реального ответственного поведения подростков и юношей, нормативная регуляция такого поведения и т.п.

В «Словаре по социальной педагогике» ответственность определяется как «способность человека понимать, что последствия его действий соответствуют поставленным целям и принятым в обществе или группе нормам, что приводит к ощущению причастности к общему делу» [6].

Исследователь О.В. Донева различает у педагога ответственность внутреннюю и внешнюю [1].

Воспитание социальной ответственности – целенаправленное воспитание личности, обладающей внутренней свободой, способной принимать решения и поступать в соответствии с добровольно принятыми морально-нравственными ценностями общества.

Поэтому цель формирования социальной ответственности студенческой молодёжи – стать профессионалами, способными самостоятельно принимать ответственные решения на основе своих специальных компетенций, принципов социальной ответственности, профессиональной подготовки, социально ответственного мышления и поведения.

В процессе обучения преподаватель способствует развитию способности обучаемого использовать собственный опыт, обращаясь к его жизненному опыту. Необходимо создавать условия и возможности для пересмотра обучающимися своих прежних представлений, получения новых знаний и поиска личностного смысла своей будущей профессиональной деятельности. Следовательно, в учебно-воспитательном процессе обучающемуся передаются социальные и профессиональные ценности, он активно приобщается к ним.

В.И. Новосельцев [3, С. 35] выделяет три группы взаимосвязанных факторов, которые преопределяют формирование социальной ответственности старших подростков, в том числе, в процессе межличностных отношений:

- социальные макро факторы жизнедеятельности (на уровне всего социума);
- социокультурные мезо факторы (СМИ, региональные особенности, традиции, субкультуры);
- микросоциум (семья, сверстники, общественные и религиозные организации).

И.М. Сеченов в своих работах пишет о том, что развитие желаний и ответственности зависят от среды, в которой человек растёт.

Воспитательная среда – совокупность специально-организованных психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия с которой происходит становление и развитие личности.

Взаимодействие со средой можно рассмотреть с двух сторон:

- социально-психологической (взаимовосприятие);
- деятельностно-коммуникативной (взаимоотношение).

В процессе такого взаимодействия происходит актуализация личностного потенциала обучающихся посредством включения в определённую средовую ситуацию [4, С. 65].

Ведущим направлением деятельности в вузе является развитие устойчивой социально ответственной позиции личности студента по отношению к себе и к обществу, которая предполагает, что студент – это активный преобразующий субъект актуальной ситуации общественных отношений.

Формы организации учебного процесса, направленного на формирование у обучающегося социальной ответственности, разработаны с учетом специальностей и структуры учебных дисциплин.

Индивидуальная форма организации познавательной деятельности оснащена комплектом разноуровневых учебных заданий для самостоятельного выполнения.

Парная форма подразумевает обучение в составе пар сменного состава. В зависимости от сложности учебного материала предусмотрены два варианта формы организации познавательной деятельности:

- хорошо успевающий обучающийся выступает в роли обучающего, при этом он не только обучает слабоуспевающего, но и закрепляет собственные знания;
- паритетные и партнерские отношения: обучение происходит взаимно.

Групповая форма подразумевает сотрудничество нескольких обучающихся (3-5) в процессе самостоятельного решения конкретной учебной задачи с последующим самоконтролем и оценкой с применением комплекта дидактических материалов.

Общегрупповая форма основана на одновременном участии всех обучающихся и реализуется в ходе комбинированных лекций, семинарских занятий.

Общефакультетская или общеузовская форма заключается в проведении обучающей дискуссии, в наши дни уровень индивидуальной и институциональной ответственности во многом определяет будущее нашей планеты которой участвует большинство обучающихся. Дискуссия направлена на приобретение участниками институционального опыта социальной ответственности, обеспечивающей развитие их самостоятельности в процессе принятия и реализации ответственных решений для достижения поставленных целей.

Фактические проявления социальной ответственности обучающихся связаны с проявлением их социальных ролей в обществе, связанных с проявлением ответственности перед другими людьми и окружающей средой. Данные проявления включают в себя различные аспекты:

1. Участие обучаемых в социальных проектах (в деятельности различных региональных некоммерческих организаций, в волонтерской работе в местных сообществах и др.).

2. Социальная поддержка и солидарность. Студенты должны быть открытыми к нуждающимся, быть эмпатичными и оказывать практическую поддержку в различных жизненных ситуациях, в случае её необходимости.

3. Экологическая ответственность. Студенты должны бережно относиться к природе, стремиться к ее сохранению и участвовать в экологических проектах, направленных на устранение загрязнения, увеличение общественного осведомления и восстановление природных ресурсов.

4. Активное гражданство. Студенты должны участвовать в политической и социальной жизни своего общества, оказывать активное гражданское сопротивление неравенству и незаконным действиям, а также участвовать в голосовании и выборах.

5. Содействие общественной справедливости. Студенты должны поддерживать равноправие, бороться с дискриминацией и неравенством, а также противодействовать насилию и нарушению прав человека.

Роль социальной ответственности студентов является важной частью их образования, поскольку она помогает им развить этические и моральные ценности, научиться работать в коллективе и стать активными и вовлеченными членами общества.

Реализация студентами своей социальной ответственности проявляется в различных формах, таких как волонтерство, участие в общественных организациях, участие в акциях по защите окружающей среды, борьба с бедностью и повышение доступности образования. Высокая социальная ответственность студентов способствует формированию активного и гражданского общества, вносит вклад в устойчивое развитие общества.

Выводы. Таким образом, социальная ответственность играет значимую роль в структуре личностного потенциала. Она помогает людям осознать и использовать свои личностные качества и способности для достижения социальных изменений. Соединение социальной ответственности и личностного потенциала призвано создать более справедливое и устойчивое общество.

Литература:

1. Донева, О.В. Теоретическое обоснование модели развития социальной ответственности студентов технологического вуза / О.В. Донева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=13528> (дата обращения: 16.06.2023)

2. Куницина, С.М. Модель формирования ответственности у студентов в целостном образовательном процессе педагогического вуза / С.М. Куницина // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, 2009. – № 4. – С. 77-79

3. Новосельцев, В.И. Формирование у школьников моральной ответственности в межличностных отношениях: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Новосельцев Виктор Иванович. – Москва, 2007. – 47 с.

4. Сеченов, И.М. Психология поведения: избранные психологические труды / И.М. Сеченов; под ред. М.Г. Ярошевского. – Москва; Воронеж: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; 2006. – 364 с.

5. Скобелева, Т.М. Социальная ответственность – интегральное качество гражданина-патриота / Т.М. Скобелева // Среднее профессиональное образование. 2009. – № 10. – С. 53-55

6. Словарь по социальной педагогике / Автор-составитель Мардахаев Л.В. – М.: Академия, 2002. – 388 с.

7. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-п]. – URL: <http://council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf> (дата обращения: 16.06.2023)

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Суханова Надежда Тимофеевна
Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет (г. Нижний Новгород);
кандидат технических наук, доцент Родькина Ольга Яновна
Нижегородский государственный лингвистический университет (г. Нижний Новгород);
кандидат физико-математических наук, доцент Вежелис Татьяна Мечисловасовна
Московский энергетический институт (г. Москва)

ИЗУЧЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЯХ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ИТ-СПЕЦИАЛИСТА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности разработки мобильного приложения с элементами дополненной реальности для различных сфер деятельности на примере дизайнера интерьера при подготовке ИТ-специалиста. Приводятся результаты анализа функционала аналогичных программных средств с целью определения перечня возможностей разрабатываемого программного продукта. Анализируются инструментальные средства разработки подобных приложений с рекомендациями оптимального набора программ реализации.

Ключевые слова: мобильное приложение, дополненная реальность, виртуальная реальность, мультимедиа технологии, инструментальные средства, визуальный скриптинг, функциональные возможности, программный продукт.

Annotation. The article discusses the features of developing a mobile application with elements of augmented reality for various fields of activity using the example of an interior designer in the preparation of an IT specialist. The results of the analysis of the functionality of similar software tools are presented in order to determine the list of capabilities of the developed software product. The tools for developing such applications are analyzed with recommendations for the optimal set of implementation programs.

Key words: mobile application, augmented reality, virtual reality, multimedia technologies, tools, visual scripting, functionality, software product.

Введение. На сегодняшний день согласно многочисленным статистическим исследованиям, по разным оценкам, смартфонами владеют около 86% всего населения планеты. В этой связи активно развиваются технологии, лежащие в их основе. Аппаратная составляющая становится всё мощнее и совершеннее, развиваются и мобильные программные продукты совместно с инструментарием для их разработки.

Наиболее примечательным является возможность современных устройств в режиме реального времени воспроизводить виртуальную и дополненную реальность в приемлемом для пользователя качестве.

В этой связи необходимо в процессе подготовки ИТ-специалиста рассматривать технологические особенности использования дополненной реальности (AR) при разработке мобильных приложений для различных видов деятельности. В качестве варианта использования данной технологии рассмотрим такую сферу деятельности как дизайн интерьера.

Основным преимуществом технологии дополненной реальности является в первую очередь наглядность и легкость восприятия объекта, что необходимо для создания мобильного приложения дизайнера, позволяющего сократить и облегчить диалог между дизайнером и клиентом. Путем встраивания цифровых моделей будущих объектов в реальное помещение заказчик может более подробно и точно донести своё виденье будущего интерьера. А дизайнер, в свою очередь, может на ходу корректировать данный проект, тем самым обеспечивая клиенту более полное представление о результате предлагаемой услуги [4].

Изложение основного материала статьи. Дополненная реальность – результат добавления цифровых объектов в пространство реального мира посредством персонального или портативного компьютера.

На сегодняшний день вопросам дополненной реальности уделяется значительное внимание. Дополненная реальность рассматривается в работах Гриншкун А.В., Кравцова А.А., Тарана В.Н., Бижанова Е. Г., Биткина В.В., Зыбиной Е.П., Божко Е.М. и др. В частности, Биткин В.В. в своем материале приводит обзор основных видов дополненной реальности и инструменты для её создания [1]. Зыбина Е.П. и Божко Е.М. говорят о том, что дополненная реальность – это технология, ещё не раскрывшая свой полный потенциал и полноценным продуктом, на данный момент, не является [2]. Юлбарисова Д.Р. и Максимов П.В. предлагают к рассмотрению тенденции развития AR, останавливаясь более подробно на аппаратных средствах для работы с ней [3].

Технология дополненной реальности получила широкое распространение в различных сферах деятельности и в коммерческой сфере, в частности. Свидетельством тому являются AR приложения, использующиеся в таких компаниях таких как Coca-cola, Kinder, Zara.

Стоит также отметить приложение WANNAKICK от белорусской компании WANNA, позволяющее примерить виртуальную обувь независимо от того, где находится пользователь, а также поделиться фотографией с кем-либо. Другой пример, IKEA Place от компании IKEA предлагает приложение с AR, интегрированное с ассортиментом онлайн магазина компании.

YourHome от компании Otto аналогично приложению IKEA Place, разница лишь в ассортименте предоставляемых для размещения объектов. Приложение имеет версию как под смартфоны на базе операционной системы Android, так и под устройства семейства Apple.

Housecraft от компании Sirvo LLC также имеет собственный набор заготовленной мебели для размещения, но обладает большим функционалом взаимодействия с объектом размещения. Помимо описанных выше функций, приложение позволяет: изменять размеры ширины, длины и высоты объекта; дублировать размещенные ранее объекты.

Среди прочих примеров одноименное приложение от компании Villeroy & Boch существенным образом отличается от представленных решений. Если все приведенные приложения использовали способ размещения объектов на плоскости, определяемой самим приложением, то приложение от Villeroy & Boch использует для размещения объектов специальный AR-маркет, который пользователь должен распечатать и поместить на предполагаемом месте размещения объекта дополненной реальности.

Функциональные возможности приведенных выше приложений сводятся к перемещению, повороту, удалению, добавлению в избранное объектов. У HouseCraft добавлено масштабирование и копирование, а в Villeroy & Boch можно изменять цвет.

Проанализировав функционал приведенных приложений с AR, для мобильного приложения дизайнера интерьера необходимо использование таких функций как: перемещение, поворот, удаление объекта. Чтобы повысить точность размещения объектов, следует сделать масштабирование размещаемого объекта по ширине, длине и высоте. Также возможно реализовать получение планировки размещенных объектов и самостоятельной загрузки объектов. В целях

минимизации дополнительных действий со стороны пользователя способ размещения объектов следует реализовать через привязку к плоскости.

Основной смысл внедрения дополненной реальности в продукт для любой компании, в данном случае для студии дизайна интерьера заключается в следующем:

- возможность массового использования приложения поскольку для этого достаточно наличие только лишь смартфона;
- репутационный бонус для компании, использующей современные технологии;
- визуальные образы AR упрощают диалог дизайнера с клиентом.

Кроме того нужно отметить, что помимо заинтересованности в использовании дополненной реальности со стороны различных компаний, существует большая заинтересованность среди потребителей программного продукта. Согласно статистическим исследованиям креативного агентства Engine Creative 76% потребителей покупали бы больше товаров, если бы была возможность осмотреть продукт в дополненной реальности, также 42% потребителей считают, что дополненная реальность существенно помогает принять окончательное решение о покупке.

Технология AR вне зависимости от конкретной реализации, в общем случае для определения поверхности использует алгоритм семейства SLAM. SLAM (одновременная локализация и построение карты) – метод, используемый в мобильных устройствах для построения карты в неизвестном ранее пространстве. Данные с камеры смартфона обрабатываются BRISK-подобным алгоритмом, основанным на FAST алгоритме, суть которого заключается в нахождении характерных, ключевых точек в кадре на основе разницы яркости пикселей в определенном радиусе, как показано на рисунке 1.

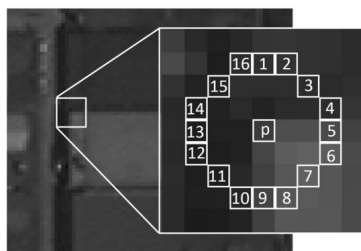


Рисунок 1. Пиксели, используемые для определения ключевой точки

Данные с камеры обычно поступают с частотой 30 кадров в секунду, чего может быть недостаточно для точного отслеживания ключевых точек. Поэтому далее данные с камер комбинируются с IMU модулем мобильного устройства, включающего в себя гироскоп и акселерометр, которые дают данные о линейном ускорении и скорости поворота устройства минимум 100 раз в секунду. Тем самым данный модуль дает информацию о том, как мобильное устройство перемещалось между кадрами.

Изменяя положения мобильного устройства, происходит постепенное уточнение местоположения ключевых точек, что позволяет более точно определить область размещения объекта в пространстве.

Разработка же мобильного приложения с использованием AR усложняется за счёт того, что полноценное тестирование и отладка возможна только на реальном устройстве с соответствующими аппаратными элементами.

Инструментарий и алгоритмы для данной технологии все время совершенствуются и активно разрабатываются различными компаниями, в связи с тем, что аппаратное обеспечение мобильных устройств уже не является ограничением.

Инструментальных средств разработки мобильных приложений достаточно много. Выбор средства для разработки мобильного приложения с элементами AR главным образом зависит от того, поддерживается ли оно решениями для реализации дополненной реальности.

Согласно документации ARCore SDK, на данный момент существуют выпуски для Android, iOS и для игровых движков Unreal Engine и Unity.

Разработка мобильного приложения на базе Unity позволяет реализовывать многие функции, не включенные в ARCore SDK, так как все возможности Unity как многофункционального движка применимы и к разработке приложений с технологией AR. Среди таких возможностей следует выделить интерактивную работу с материалами, что особенно важно для реализации правдоподобной мебели из разных материалов.

Также доступными возможностями является добавления различной физики объектов, системы частиц, шейдеров, тем самым обеспечивая пользователю более богатый опыт использования приложения. Кроме того, существуют удобные визуальные инструменты для построения интерфейса. А главной особенностью использования игрового движка является то, что независимо от используемого SDK (ARCore или ARKit) для разработки используется обертка AR Foundation, которая позволяет стандартизировать запросы к разным SDK, позволяя создавать полноценное кроссплатформенное приложение в рамках одного проекта, писать один код одновременно применимый к нескольким SDK.

Для разработки мобильного приложения можно использовать язык программирования C# со специфичными для движка функциями, так как он является основным языком программирования в среде разработки Unity.

Использование для разработки Unreal Engine даёт те же расширенные возможности работы с текстурами, интерфейсом и физикой. Преимуществом движка является высокое качество 3D графики, но зачастую излишнее для мобильных устройств. Следствием высокоуровневой графики является большой вес итогового приложения и высокая ресурсоемкость. Можно обойти написание кода путем использования система визуального скриптинга для построения алгоритма того или иного функционала приложения. На рисунке 2 показан пример визуального скриптинга.

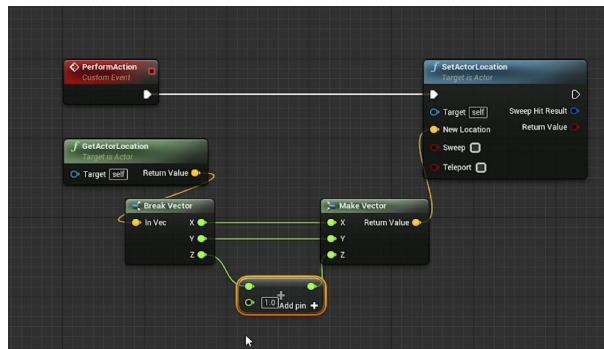


Рисунок 2. Пример системы визуального скриптинга

Разработка приложения на базе Android SDK с применением Java\Kotlin позволяет использовать напрямую все возможности ARCore. Но данная реализация подразумевает самостоятельное написание функций (или поиск соответствующей библиотеки) непредусмотренных ARCore SDK, что увеличивает общее время разработки приложения.

Использование для разработки ARCore SDK под iOS сопровождается аналогичными плюсами и минусами. Кроме того, сборка приложения под iOS возможна только с устройства под управлением macOS. Программирование приложения осуществляется на языке программирования Swift или Objective-C.

Анализ инструментальных средств позволяет утверждать, что лучшим выбором для разработки мобильного приложения с элементами дополненной реальности будет использование Unity так как он имеет большое количество дополнительных возможностей для повышения качества продукта и оптимизации разработки. Также нагрузка итогового продукта на систему допустима на большом количестве устройств.

На данный момент существует большое количество наборов средств разработки (SDK) для реализации AR. Наиболее распространенными на данный момент являются ARCore и ARKit. ARCore является разработкой Google и имеет нативную поддержку на ряде устройств под управлением операционной системы Android и iOS [5], тем самым являясь кроссплатформенным программным средством. Данный SDK поддерживает все базовые способы размещения объектов. А именно: привязку к плоскости (определяются вертикальные и горизонтальные плоскости), привязку к маркер (размещение определенных объектов – «маркетов» в реальном мире), привязку к геолокации (размещение объектов на основе мировых координат).

Также данный SDK поддерживает оценку освещения, что позволяет создавать корректные блики и тени для виртуального объекта в сцене дополненной реальности.

ARKit от Apple в целом предлагает тот же функционал, но за счёт поддержки аппаратного LiDAR сканера у iPhone 12 Pro и более новых моделей привязка к плоскости происходит в разы точнее и быстрее [5]. Минусом же является поддержка ARKit только на устройствах iPhone. Также сложностью разработки с помощью ARKit является необходимость наличия операционной системы macOS на рабочей станции для разработки проекта в XCode.

Относительно новым направлением дополненной реальности является WebAR, суть которого заключается в размещении приложения дополненной реальности на сайте, без необходимости устанавливать приложение. Кроме очевидных плюсов технологии, имеют место быть недостатки.

Несмотря на широкую доступность такого приложения, оно требует высокую скорость интернет-соединения. Кроме того, из-за постоянной работы с 3D-контентом кэширование браузера не может использоваться должным образом, что может приводить к замедлению работы и периодическому смещению объектов относительно маркера. Также проблемой, является непосредственно доступность приложений на большом количестве разных по мощности устройств, так как запуск такого приложения на маломощном устройстве создаст крайне негативный опыт использования за счёт низкой частоты смены кадра.

Одним из наиболее качественных решений является «8th Wall». Данный SDK имеет все те же базовые функции размещения объектов, что и в ARCore и ARKit, но уровень детализации объектов будет ниже из-за описанных выше проблем с кэшированием браузера.

В результате выполненного анализа инструментальных средств наиболее оптимальным для разработки мобильного приложения дизайнера интерьера с элементами дополненной реальности является ARCore SDK за счёт баланса количества поддерживаемых устройств и производительности. Решение является бесплатным для разработок, что также является дополнительным бонусом при выборе программного средства. Кроме того, разработка не осложняется обязательным наличием аппаратного устройства компании-производителя.

Выводы. Подводя итог, можно утверждать, что мобильных приложений с функцией AR становится всё больше, и применяются они в различных сферах деятельности, в частности за счёт простоты восприятия и визуализации подходит такая область как дизайн интерьера.

В процессе подготовки IT-специалиста необходимо рассматривать различные технологические решения разработки программных продуктов. Дополненная реальность – это одна из новых технологий, которая нашла свое применение в мобильных приложениях. А, следовательно, встает необходимость изучать технологию разработки мобильных приложений с AR студентами IT-направлений подготовки. Рассмотрение, в рамках данной статьи, необходимых функциональных возможностей мобильного приложения с AR и инструментальных средств для её реализации является своевременным.

Отобранный, в результате анализа аналогичных программных продуктов, функционал позволит оптимальным образом разработать мобильное приложение автоматизирующее деятельность дизайнера интерьера. Данный программный продукт, в частности, включает в себя перечень готовых решений, уже реализованных дизайнером с возможностью разместить элементы интерьера в своём помещении.

Инструментальные средства разработки данного вида дополненной реальности активно дорабатываются и уже заняли свою нишу рынка программных продуктов.

Для разработки мобильного приложения дизайнера интерьера с функционалом дополненной реальности предлагается на базе Unity с использованием ARCore, а также средств 3D моделирования.

Литература:

1. Биткин, В.В. Дополненная реальность, её виды и инструменты создания / В.В. Биткин // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2021. – №5. – С. 106-109

2. Зыбина, Е.П. Обзор технологии «Дополненная реальность» / Е.П. Зыбина, Е.М. Божко // Язык в сфере профессиональной коммуникации: материалы международной научно-практической конференции студентов и аспирантов, Екатеринбург, 20 апреля 2017 года. – Екатеринбург: Издательство УМЦ-УПИ, 2017. – С. 140-145
3. Юлбарисова, Д.Р. Дополненная реальность – текущее состояние и тенденции развития / Д.Р. Юлбарисова, П.В. Максимов // МНИЖ. – 2014. – №8-1 (27). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dopolnennaya-realnost-tekushee-sostoyanie-i-tendentsii-razvitiya> (дата обращения: 18.03.23)
4. Суханова, Н.Т. Информационные технологии в дизайн проектировании / Н.Т. Суханова, В.К. Майер // Электронное научно-практическое периодическое издание «Экономика и социум». – № 4-6 (13), 2014. – С. 114-121
5. Береснев, Д.Р. Использование Технологии дополненной реальности в деятельности дизайнера интерьера / Д.Р. Береснев // Межвузовский сборник статей лауреатов конкурсов [Электронный ресурс]: сб. статей. Вып. 23 / Нижегород. гос. архитектур. – строит. ун-т; ред.кол.: В.Н. Бобылев [и др.]. – Н. Новгород: ННГАСУ. – 2023. – С. 57-60

Педагогика

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Талых Алексей Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск);
студент Волошина Аlesia Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск);
студент Кемпи Ксения Дмитриевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ ИГРЫ-ТРЕНАЖЁРА ВИДА «КАНТЕЛЕ-СОРТЕР» ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Представленная в статье оригинальная конструкция развивающей игры-тренажёра вида «кантеле-сортер» направлена на изучение дошкольниками эталонных геометрических форм, цвета, соотношения размеров, счёта до пяти. Также тренажёр способствует активному развитию межполушарного взаимодействия отделов головного мозга обучающихся. Для эффективного внедрения игры-тренажёра в образовательную практику дошкольных образовательных учреждений разработано методическое сопровождение, включающее примеры упражнений для детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста, а также методические рекомендации для воспитателей и родителей по использованию тренажёра как в индивидуальной, так и в групповой формах организации учебно-воспитательного процесса. В статье приводятся результаты исследования по теме: «Разработка оригинальных комплектов развивающих игр-тренажёров из древесины для образовательных и лечебно-профилактических учреждений Республики Карелия», проведённого в рамках реализации Программы поддержки НИОКР студентов, аспирантов и лиц, имеющих учёную степень, финансируемой Правительством Республики Карелия.

Ключевые слова: развивающая игра-тренажёр, методическое сопровождение, дошкольные образовательные учреждения, кантеле, «кантеле-сортер», межполушарное взаимодействие.

Annotation. The original design of the educational game-simulator of the “kantele-sorter” type presented in the article is aimed at the study by preschoolers of reference geometric shapes, colors, correlation of sizes, counting up to five. Also, the simulator contributes to the active development of interhemispheric interaction between the brain regions of students. For the effective implementation of the simulator game in the educational practice of preschool educational institutions, methodological support has been developed, including examples of exercises for children of younger, middle and older preschool age, as well as guidelines for educators and parents on using the simulator both in individual and in group forms of organization educational process. The article presents the results of a study on the topic: “Development of original sets of educational games-simulators made of wood for educational and medical institutions of the Republic of Karelia”, conducted as part of the implementation of the R&D Support Program for students, graduate students and persons with a scientific degree, funded by the Government of the Republic of Karelia.

Key words: educational game simulator, methodological support, preschool educational institutions, kantele, “kantele sorter”, interhemispheric interaction.

Введение. Известный итальянский педагог Мария Монтессори утверждала «Таланты детей находятся на кончиках их пальцев», что благодаря взаимосвязи с окружающим миром и собственными исследованиями, ребёнок формирует запас понятий, которыми может оперировать его интеллект. Самостоятельно изученный жизненный опыт во время игр учит ребёнка анализировать, сравнивать, узнавать, обобщать [2].

Использование обучающих и развивающих игр один из важнейших постулатов педагогики раннего развития. Развивающие игры различных видов и конструкций активно внедряются в практику образовательных учреждений. К подобным видам игр можно отнести сортеры, геоконты, шнуровки, механо-тренажёры и многое другое.

Сортер – это развивающая игра, принцип которой основан на сортировке предметов по разным признакам: цвету, размеру и форме. Тренажёры-сортеры могут быть изготовлены из различных материалов: пластика, древесины, текстильных материалов и др.

Первые сортеры были придуманы в XX веке в Италии Марией Монтессори. Это были игрушки, в основе которых лежал принцип сортировки различных предметов. К ним относятся широко известные почтовые ящики, в которых в специальные прорези нужно поместить «письма» различных форм. При взаимодействии ребёнка с этим тренажёром отчётливо прослеживается, как малыш учится самостоятельно находить и исправлять свои ошибки. Эта, как покажется на первый взгляд, простая игра позволяет приобрести новые умения и навыки, способствует всестороннему развитию обучающегося.

Аналогичные сортерам приспособления, сделанные в виде рамок с прорезями и вкладышами, в своей практике используют известные отечественные педагоги Б.П. Никитин и Е.А. Никитина, активно занимающиеся методикой раннего развития детей [3].

Изложение основного материала статьи. Сортеры используются детьми уже с самого раннего возраста. Их популярность обусловлена тем, что они достаточно просто изготавливаются в домашних условиях из подручных средств.

Например, в картонной коробке можно сделать круглые отверстия и использовать крышки. В этом и заключается базовый функционал сортера: обучающийся должен в отверстие определённой формы вставить элемент такой же формы.

Сортер используют в своей работе специалисты-педагоги, занимающиеся с обучающимися дошкольного возраста. Например, воспитатель, работая с воспитанниками младшего дошкольного возраста, через сортер знакомит с цветом, формой, величиной, осязаемыми свойствами предметов. Это можно делать как во время индивидуальных занятий с детьми, так и в ходе групповых занятий. В последнем случае рекомендуется, чтобы у каждого ребёнка из группы должен быть сортер. Это делается для того, чтобы у детей не возникало конфликтов, и все могли учиться в одинаковых условиях.

Специалисты (дефектолог, психолог, логопед) активно используют сортеры различных видов на своих занятиях, так как они развивают речь, формируют высшие психические функции – основу интеллектуального развития ребёнка.

Представленный в статье «Кантеле-сортер» разработан и изготовлен преподавателями и студентами Института педагогики и психологии Петрозаводского государственного университета в рамках проекта по теме: «Разработка оригинальных комплектов развивающих игр-тренажеров из древесины для образовательных и лечебно-профилактических учреждений Республики Карелия». В рамках проекта также были разработаны и изготовлены игры-тренажеры вида «Кантеле-конструктор» и «Кантеле-геоконт» [5].

Опытно-экспериментальный образец тренажёра вида «Кантеле-сортер» прошёл успешную апробацию и показал свою востребованность и эффективность в работе с детьми МДОУ №№ 117, 88, 54, 102 г. Петрозаводска и реабилитационного центра при Детской городской больнице г. Петрозаводска.

Подбор материала для игры-тренажёра проводился опытным путём. Наиболее эффективным материалом для основы тренажёра стала берёзовая фанера толщиной 6 мм. В основе сделаны прорезы разных размеров эталонных геометрических форм: квадрата, прямоугольника, круга, треугольника и овала. В качестве подкладки использовалась ДВП. Такой материал позволяет не скользить тренажёру по столу во время занятий. Для соединения основы с подкладкой применяются клей ПВА (показал свою эффективность при склеивании заготовок из фанеры).

Для колков подобран погонаж из древесины берёзы диаметром 10 мм. Колки разные по высоте для соотнесения величины. Вкладыши-формы на оборотной неокрашенной стороне имеют разную шероховатость обработанной поверхности, что позволяет педагогу применять задания-упражнения на тактильные ощущения. Также на оборотную сторону можно приклеить шпон различных пород древесины для изучения (сравнения) текстуры.

При работе на тренажёре двумя руками одновременно необходимо соотносить размеры колков и вкладышей от меньшего к большему, и наоборот, а также их цвет. Колки и вкладыши окрашены в эталонные цвета: синий, красный, зелёный, жёлтый и коричневый.

Окраска колков и вкладышей сначала проводилась акварельной краской при помощи кисти. Так как в данном случае краска плохо сочеталась с материалом (фанерой) был выбран вариант нанесения акриловой краски методом распыления. Для окончательной отделки изделия использовано масло-воск (так как является безопасным покрытием и не наносит вред детскому здоровью). В качестве контура изделия выбран контур музыкального инструмента кантеле, при изготовлении использовался шаблон его контура.

Почему контур выполнен в виде кантеле? Кантеле – это символ, который объединяет в себе культуру, трудовую деятельность и историческое развитие многих поколений людей, живущих на Севере. Кантеле – национальный карельский музыкальный инструмент. О нём рассказывается в «Калевале», его изучают на уроках «Моя Карелия» и музыки в школах. Но, к сожалению, в настоящее время должного внимания к этому национальному инструменту в детских садах практически не уделяется. Многие дети слышали название инструмента, но не знают, как он выглядит, как звучит, и какова история его развития. В этом и определяется оригинальный подход в разработке тренажеров и поэтому в качестве контура для тренажёра выбран шаблон действительных размеров инструмента Кантеле.

У «Кантеле-сортера» остаются все перечисленные выше положительные стороны, как и у любого тренажёра вида сортера. Кроме этого, при помощи разработанного тренажёра обучающиеся уже с младшего дошкольного возраста будут приобщаться к культуре родного края, её особенностям и ценностям, которые передаются из поколения в поколение – ценить и уважать наследие предков. Обогащать их кругозор и развивать любознательность и мотивационную сферу. Предполагается, что кто-то из детей настолько заинтересуется музыкой и инструментом кантеле, что в будущем поступит в музыкальную школу и научится на нём играть, поддерживая культурное наследие Республики Карелия.

Тренажёр можно использовать в работе как с детьми с нормотипичным развитием, так и с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Синонимами данного понятия в народе выступают: «ребёнок с проблемами», «особый ребёнок», «аномальные дети», «трудный ребёнок» и другие. Наличие какого-либо дефекта, или по-простому, недостатка, не определяет неправильного развития. Если ребёнок слышит на одно ухо или видит только одним глазом, то это не обязательно приведёт к отклонению в развитии, так как в этих случаях имеется возможность воспринимать сигналы зрительными и звуковыми анализаторами, которые сохранились [1].

Сортеры обладают большим развивающим потенциалом особенно в работе с детьми, имеющими заболевания центральной нервной системы и опорно-двигательного аппарата. Они помогают развивать умение сравнивать, анализировать, сортировать предметы, выстраивать связи со своими визуальными представлениями, тренировать мелкую моторику и координацию. Это прекрасная тренировка усидчивости, концентрации, памяти, целеустремленности, самостоятельности и уверенности в себе.

Варианты игр зависят от возраста детей. Если говорить о раннем возрасте - до трёх лет, то ребёнку можно показать, как вкладывать формы, затем предоставить ему возможность сделать это самостоятельно. В процессе таких заданий у обучающихся формируется представление об эталонных геометрических формах.

Далее, от 4 лет и старше можно подключить межполушарное развитие – работа двумя руками: одной рукой устанавливать вкладыши в ячейки-формы в основании тренажёра, другой – ставить колки. Колки разные по высоте. Также можно выделять фигуры только по цвету («возьми жёлтую фигуру и положи её в нужную прорезь») или по форме («установи овал в требуемое место»). У ребёнка развивается зрительное и слуховое внимание, восприятие, процессы мышления.

Тренажёр позволяет изучать счёт до 5, углублять математические знания детей. В старшем дошкольном возрасте можно просить ребёнка взять вкладыш, соответствующий цифре, просить описать особенности каждой формы, в чём их отличия и в чём их сходства и т.д. Также можно работать над восприятием величины. Просить выложить ряд сначала по возрастанию, потом (перемешав все формы) по убыванию, объяснить почему ребёнок сделал правильно и не видит ли он ошибок.

«Кантеле-сортер» позволяет детям повышать коммуникативные навыки, которые необходимы в нашем социальном мире. Дети могут помогать друг другу в решении задач, объяснять и обсуждать историю тренажёра, с которой обязательно всех познакомит педагог. Также можно, благодаря тренажёру, повышать уровень толерантности у норматипичных детей к

детям с ОВЗ. Так как, работая вместе, здоровый ребёнок будет выступать помощником для ребёнка с нарушением, направлять его и вводить в общество сверстников более успешно и быстрее.

Оригинальность в работе с представленным сортером также заключается в том, что, уже начиная с младшего возраста, детей можно знакомить именно с музыкальным инструментом кантеле. Педагог сделает акцент на необычном контуре, предложит ребёнку провести пальчиком или сравнить с другим сортером. Расскажет, что форма тренажёра соответствует форме оригинального музыкального инструмента, включит мелодию инструмента или видео-материалы игры на нём. Детям нравится узнавать новое, поэтому, ранее не знакомая для них вещь, будет интереснее, а, благодаря правильной подаче специалиста, ребёнок может развивать кругозор, психические процессы, личностные качества и т.д.

Выводы. Проведённое исследование позволило обобщить, что сортер – полезная игра, направленная на разностороннее развитие:

- активизирует способности к сравнению, анализу, классификации, сортировке, помогает устанавливать причинно-следственные связи;
- развивает память – ребёнок запоминает, что чему соответствует, также на память влияет одновременное воздействие на зрение и осязание, тактильные ощущения;
- способствует межполушарному развитию головного мозга;
- учит различать фигуры по признакам (форма, цвет, количество, текстура);
- развивает мелкую моторику, координацию движений, ловкость, которые влияют на мыслительные способности, логическое мышление и речевой аппарат;
- если сортеров несколько, то лучше иметь их в наличии из различных материалов, ребёнок научится отличать древесину, пластик, ткань и запомнит ощущения от каждого из них;
- формирует техническое мышление, конструкторские навыки;
- развивает усидчивость и внимательность, старательность, заставляет сосредоточиться;
- способствует раннему развитию обучающихся, не зря подобного рода игры-тренажёры являются основой педагогики раннего развития.

Полезность сортера велика как для ребёнка, так и для отдыха родителей в интересном занятии с малышом [4,5]. Как показало исследование, сортер – универсальный развивающий тренажёр. Он очень прост по идее, но в то же время имеет широкие вариативные возможности по исполнению и сложности решаемых с помощью него задач.

Литература:

1. Диагностика умственного развития дошкольников / [Л.А. Венгер, В.В. Холмовская, Н.Б. Венгер и др.]; под ред. Л.А. Венгера и В.В. Холмовской. – Москва: Педагогика, 1978. – 248 с.
2. Монтессори, М. Дом ребенка. Метод научной педагогики / Мария Монтессори. – М.: Задруга, 1913. – 339 с. – URL: http://pedlib.ru/Books/5/0105/index.shtml?form_page=155 (Дата обращения: 08.08.2023)
3. Никитин, Б.П. Ступеньки творчества. Развивающие игры / Б.П. Никитин. – Москва: Самокат, 2017. – 344 с.
4. Сортер – полезная развивающая игрушка для детей.– URL: <https://o-krohe.ru/igrushki/sorter/>– О КРОХЕ (Дата обращения: 22.03.2023).
5. Талых, А.А. Разработка оригинальных комплектов развивающих игр-тренажёров и специфика их использования в дошкольных образовательных учреждениях / А.А. Талых, К.Д. Кемпи, К.Ю. Терентьев // Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века: сборник научных трудов. – Москва: Перспектива, 2023. – Вып. 7. – С. 449-454

Педагогика

УДК 373.31

аспирант Телешева Наталья Владимировна

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);

ассистент кафедры экономических и гуманитарных дисциплин

ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева» (г. Казань)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития индивидуальных способностей младших школьников. Проведённая исследовательская работа на основе экспериментов приводит готовые директивы для повышения эффективности развития способностей обучающихся. Особое внимание уделяется вопросу повышения компетентности педагогического состава в данном вопросе. Отдельной задачей ставится повышение вовлечённости родителей в образовательный процесс с целью повышения эффективности индивидуального развития учащихся. Для проявления самостоятельности школьников и познавательного интереса в собственном развитии рекомендуется использовать личностно-ориентированные технологии и системно-деятельностный подход с активным включением обучающихся в разнообразные виды деятельности для развития индивидуальных способностей.

Ключевые слова: способности, индивидуальность, личностно-ориентированный, дифференциация, интеллект.

Annotation. The article deals with the problem of developing the individual abilities of younger schoolchildren. The research work done on the basis of experiments leads to ready-made directives for increasing the effectiveness of the development of students' abilities. Special attention is paid to the issue of improving the competence of the teaching staff in this matter. A separate task is to increase the involvement of parents in the educational process in order to increase the effectiveness of individual development of students. For the manifestation of students' independence and cognitive interest in their own development, it is recommended to use personality-oriented technologies and a system-activity approach with the active inclusion of students in a variety of activities for the development of individual abilities.

Key words: abilities, personality, personality-oriented, differentiation, intelligence.

Введение. Вопрос развития способностей человека был загадкой для педагогов и психологов всех времен. С момента первого упоминания термина «способность» прошло более 2000 лет, однако и сегодня слова Платона о четких различиях в человеческих способностях являются актуальными. Позднее философские умозаключения стали складываться в научные труды, среди которых была книга испанского врача Хуана Уарте «Исследование способностей к наукам», где автор призывал каждого человека «заниматься тем искусством, к которому имеет природный дар» [2, С. 24]. Другие же ученые, такие как Томас Гоббс и Джон Локк, критиковали мысль о врожденности способностей. Образовавшиеся в итоге долгих

дискуссионный два направления в вопросе истинной природы способностей привели к большому числу исследований, созданию тестов и психодиагностических методов выявления способностей на разных этапах жизни человека.

В отечественной психологии принято классическое выделение общепсихологического и дифференциально-психологического подходов в вопросе развития способностей. Согласно первой точке зрения, каждый человек способен выполнять любую деятельность, а сама способность развивается в процессе этой деятельности. Согласно мнению К.Д. Ушинского и В.Н. Дружининой именно правильно организованные педагогический и воспитательный процессы окажут основополагающее воздействие на формирование любых способностей у человека [5, С. 47]. При дифференциально-психологическом подходе, сторонниками которого выступают Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн, каждый человек индивидуален в своих способностях, и основу для их развития составляют имеющиеся у человека задатки.

Изложение основного материала статьи. Изучая вопрос развития способностей в условиях школы, мы видим вполне логичным обозначить возможность или невозможность педагогически управлять развитием способностей обучающихся, создать комплекс психолого-педагогических условий для эффективного развития индивидуальных способностей обучающихся. Для проведения исследования мы выбрали младших школьников, поскольку данный возрастной период характеризуется ярким формированием интересов, склонностей, интенсивным развитием и качественным преобразованием познавательных процессов. Ранее проведенный анализ существующих типологий способностей выявил традиционное и узкое разделение способностей на общие и специальные без определения их к предметным областям. Однако задача выявления именно предметной предрасположенности у учащихся натолкнула нас на выделение определенного спектра способностей, соответствующих доминантным типам интеллекта согласно наиболее научно обоснованной теории множественного интеллекта Г. Гарднера. Ученый выделяет девять типов интеллекта: логико-математический, вербальный, музыкальный, визуально-пространственный, телесно-кинестетический, межличностный, внутриличностный, натуралистический и экзистенциальный. Каждый тип интеллекта соответствует ярко выраженным и высокоразвитым способностям в смежной области, что оправдывает использование терминологии для обозначения видов способностей: логико-математические, вербальные и т.д. [1, С. 18].

Необходимо подчеркнуть условие развития определенной способности именно в процессе деятельности, направленной за удовлетворение определенной потребности. Поскольку человек проходит эволюционное развитие от базовых потребностей к духовным, для определения уровня развития каждой способности мы взяли за основу классическую иерархию потребностей А. Маслоу, где условно выделили три уровня: базовый (физические и потребности в безопасности), средний (социальные и потребности в признании) и высший (духовные потребности) [3].

Экспериментальная проверка гипотезы исследования о выявлении комплекса психолого-педагогических условий эффективности развития способностей младших школьников состояла из двух частей. Изначально был проведен констатирующий эксперимент. В исследовании приняли участие 230 учащихся младших классов средней общеобразовательной школы № 41 г. Набережные Челны и средней общеобразовательной школы №16 г. Чистополь.

Констатирующий эксперимент проводился в два этапа, где изначально была собрана и получена объективная информация о степени заинтересованности учителей в развитии индивидуальных способностей младших школьников, а также определены причины трудностей, возникающие у преподавателей при реализации личностно-ориентированной технологии обучения. На данном этапе применялся метод экспертной оценки педагогической деятельности учителей, а именно наблюдение за качеством педагогического образования, где учитывались следующие элементы:

– степень осведомленности учителей начальной школы в вопросах оценки и развития индивидуальных способностей младших школьников;

- учебно-методическое и материально-техническое обеспечение;
- технологии, формы, средства и методы, используемые в обучении;
- степень вовлеченности родителей в образовательный процесс.

Далее проводился анализ и изучение программ и планов учителей, включая внеурочную деятельность, а также оценивалось наличие в образовательных учреждениях предметных кружков, филиалов центров дополнительного образования.

С целью выявления объективной информации об уровне мотивации и заинтересованности учителей в индивидуальном развитии обучающихся проводились глубинные беседы и анкетирование преподавателей, а также опрос родителей на классном родительском собрании.

На втором этапе констатирующего эксперимента проводилась обработка и систематизация материала, в результате чего были определены следующие результаты:

– 82% опрошенных учителей показали явную заинтересованность в необходимости развития индивидуальных способностей младших школьников, однако, у 65% из них выявлена недостаточная компетентность в данном вопросе;

– учебно-методическое и материально-техническое обеспечение всех исследуемых классов находится на удовлетворительном уровне;

– среди используемых технологий самыми часто применяемыми были выделены проектная технология (78%), технология проблемного обучения (65%), игровые и квест-технологии (45%), технология развивающего и личностно-ориентированного обучения (31%);

– 73% опрошенных учителей заявили о низкой степени вовлеченности родителей в образовательный процесс, сами же родители в большей степени (92%) заявили о высокой заинтересованности эффективного развития индивидуальных способностей своих детей и не против участия в жизни школы.

Таким образом, на основе проведенного констатирующего эксперимента были сформулированы следующие выводы:

– учителя начальной школы в исследуемых классах в большей степени заинтересованы в развитии индивидуальных способностей обучающихся, однако сталкиваются с трудностями недостаточности знаний в области психологических особенностей детей;

– также выявлена высокая загруженность учителей в связи с частой необходимостью работать в две смены, что, однозначно, лишает преподавателей возможности заниматься повышением компетентности в вопросе применения личностно-ориентированного подхода обучения и его объективной реализации;

– выявлена фактическая низкая включенность родителей в развитие детей, пассивность участие в образовательном процессе.

Следующий блок эксперимента заключался в экспериментальной проверке комплекса психолого-педагогических условий эффективности развития способностей младших школьников, среди которых были выделены:

- адекватность и соответствие форм, средств и методов работы индивидуальным особенностям учащихся;
- компетентность педагогического состава в вопросах оценки и развития способностей младших школьников;
- использование личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов, как технологической основы развития способностей учащихся;

– вовлеченность родителей в образовательный процесс в системе взаимодействия «семья – школа».

Первая часть данного этапа была направлена на повышение компетентности учителей в вопросе развития индивидуальных способностей младших школьников. Она заключалась:

– в разработке рабочей методики диагностики учителем индивидуальных особенностей младших школьников и анализе собранной информации, а также проведение качественных и доказательных корреляций;

– в детализации направлений видов учебной и внеучебной деятельности по типам и уровням способностей, при включении в которые учащиеся смогут эффективнее развить свои индивидуальные способности;

– в составлении программы и плана по вовлечению родителей в учебно-воспитательный процесс и их дальнейшей реализации;

На данной стадии учителям были предложены диагностические опросники, разделенные на десять блоков с тезисами для оценивания индивидуальных способностей каждого учащегося по различным типам и уровням. Проведенная диагностика позволила провести ряд корреляций и взаимосвязей между уровнем развития способностей внутри каждого класса в целом и для каждого обучающегося индивидуально. Начнем с анализа показателей логико-математических способностей младших школьников. Именно данный тип способностей показал самые яркие корреляции. Для начала определим термин «математических способностей», которые понимались различно умами великих ученых. В. Бетц говорил о «способности ясного осознания внутренней связи математических отношений и способность точно мыслить математическими понятиями». В. Литцман рассматривал «способность рассуждать в определенной ситуации с использованием символов, характеризующих математический язык» [2, С. 167]. Однако все исследователи сходятся во мнении о необходимости различать «школьные» способности к изучению, репродуцированию и самостоятельному применению математических знаний и творческие математические способности, заключающиеся в создании собственного математического продукта. Наиболее точное определение «школьных» математических способностей дал И. Верделин, относя к ним понимание, запоминание и умение правильно применять математические символы и методы [7, С. 79].

Психологию математических способностей детально изучал В.А. Крутецкий, приводя массу доказательных выводов о прямом влиянии развитых математических способностей школьников на память, логичность, гибкость и самостоятельность мышления [2, С. 183].

В ходе нашего исследования были обработаны результаты пяти начальных классов с общей численностью 230 учащихся. В ходе анализа, мы пришли к результатам о том, что высокие показатели развитых логико-математических способностей соответствуют развитым вербальным и визуально-пространственным способностям. Выявленная взаимосвязь позволяет сделать выводы о связи математических способностей и наличии пространственных представлений, а также способности к абстрагированию и обобщению. Именно данный комплекс становится базой для успешного развития вербальных и визуально-пространственных способностей на базе развитых математических способностей.

Изучая разницу в показателях уровня логико-математических способностей в разных классах, мы не видим нулевых отметок, так как данный тип способностей в любом случае присутствует в каждого учащегося. Традиционно принято выделять разноразностность в развитии учащихся, где обычно идет разделение на способных, среднеспособных и малоспособных к определенной деятельности школьников. По мнению И.Х. Джонсона «абсолютной неспособности к математике, так называемой «математической слепоты» не существует» [2, С. 189]. В своем исследовании мы рекомендовали учителям не основывать диагностику учащихся на успеваемости, так как считаем логичным разделять понятия «способный ученик» и «хорошо успевающий ученик». В доказательство приведем цитату из статьи О. Битова «От поиска к открытию», где приводится мнение математиков по поводу многих учащихся: «Учатся они на «5», легко и быстро решают задачи, отвечающие известным им образцам. Натренированность их на «5+», способности – нуль или близко к тому» [2, С. 188]. Таким образом, низкая успеваемость это не доказательство неспособности в той или иной области, а скорее причина лени, пробелов в знаниях, отсутствия мотивации и средовых факторов для ее развития.

Возникает логичный вопрос: «Что влияет на уровень развития тех или иных способностей школьников»? Дать односложный ответ непросто, поскольку развитие способностей происходит в процессе деятельности и при создании комплекса определенных условий. Одним из предложенных нами в ходе исследования условий в комплексе обязательных для эффективного развития индивидуальных способностей младших школьников выступает применение технологий, основанных на личностно-ориентированном и системно-деятельностном подходе обучения. Так, проведя сравнительный анализ показателей развития способностей младших школьников разных классов, мы явно прослеживаем прямую зависимость между высоким уровнем логико-математических способностей и уровнем предоставления педагогически оправданной свободы обучающимся, а именно возможности в выборе типов, уровней и форм выполнения заданий. Именно грамотное сочетание комплекса личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов в обучении с включением учащегося в активную позицию самостоятельного выбора и участия в формировании образовательного продукта является одним из ключевых условий для эффективного развития индивидуальных способностей младших школьников. Данные зависимости наглядно можно изобразить на графике, составленной по линейной формуле $M = ЛО + СД$ где уровень логико-математических способностей младших школьников напрямую зависит от применения педагогом личностно-ориентированной и системно-деятельностной технологий.

Вербальные способности также показали обратные корреляции с логико-математическими способностями и межличностными умениями. Вербальный интеллект всегда концентрировал особое внимание психологов, поскольку именно способность оперировать словесной информацией выступает фундаментом для перехода от наглядно-действенного к логическому мышлению ребенка. Сравнительный анализ между разными классами выявил более высокие показатели уровня вербальных способностей обучающихся в тех классах, где на уроках чтения применяются занятия в форме обсуждений произведений, дискуссий, диспутов, а также частая групповая и парная проектная работа на интересующие ребят темы. Согласно результатам проведенных бесед и опросов с родителями младших школьников в экспериментальных классах выявлена прямая зависимость между уровнем вербальных и межличностных способностей ребенка и комфортным микроклиматом внутри семьи с доверительным и уважительным отношением друг к другу. Полноценное эмоциональное, искреннее отношение между родителями и детьми с ежедневным общением, совместной деятельностью является базой для формирования коммуникативных умений. В тех семьях, где был выявлен дефицит общения между родителями и ребенком, почти отсутствовала совместная деятельность, чаще воспитывались дети с низким уровнем вербальных способностей.

Вторая стадия экспериментальной проверки содержала включение учащихся в рекомендуемые виды деятельности согласно выявленным доминантным способностям обучающихся и отслеживание их уровня развития. Так, учителям был предложен список различных видов деятельности, в которые было рекомендовано включать обучающихся согласно наиболее развитым у них способностям. Для каждого типа способностей и уровня был выделен определенный спектр активностей, которые рекомендовано было предлагать учащимся с опорой на результаты диагностики и самостоятельный интерес детей. Так, например, для учащихся с развитыми натуралистическими и экзистенциальными способностями предлагалась активная исследовательская проектная деятельность, участие в научных конференциях, внеклассные

мероприятия в виде экскурсий в музеи, научные лаборатории, мастер-классы по экспериментированию. Данная активность проводилась учителями в третьей и четвертой четвертей учебного года, после чего было рекомендовано провести повторную диагностику с отслеживанием динамики. Показатели в доминантных областях развитых способностей младших школьников остались стабильными, некоторые из них изменились в сторону увеличения. Беседа с учащимися подтвердила устойчивый интерес учащихся к предложенной им деятельности, что соответствует их природной предрасположенности. Данный эксперимент доказал эффективность разработанной методики, направленной на развитие индивидуальных способностей младших школьников методов включения обучающихся в разнообразную деятельность согласно их особенностям, интересам и приоритетам.

Также выделена прямая зависимость между доминантными способностями у учащегося и посещением факультативных занятий, кружком и секций в этой же или смежной областях. Так, младшие школьники с развитыми музыкальными способностями посещают музыкальную школу, хор, принимают активное участие в творческих школьных мероприятиях. Учащиеся с высокими показателями телесно-кинестетических способностей, как правило, посещают спортивные секции, участвуют в школьных спортивных мероприятиях, предпочитают подвижный досуг. Многие из обучающихся с хорошо развитыми визуально-пространственными способностями посещают художественную школу, дополнительные занятия по лепке, рисованию, конструированию. Так мы приходим к выводу о необходимости создавать средовые условия для детей в виде дополнительного предметного образования с целью эффективного развития индивидуальных способностей.

Выводы. Таким образом, проведенная исследовательская работа подтвердила гипотезу данного исследования в том, что создание и соблюдение комплекса психолого-педагогических условий, описанных ранее, положительно сказывается на эффективности развития индивидуальных способностей младших школьников. Разработанная в ходе работы методическая разработка может применяться учителями начальной школы для диагностики уровня способностей обучающихся и составления индивидуального маршрута развития каждого ученика.

Литература:

1. Гарднер, Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Пер. с англ. – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – 512 с.
2. Крутецкий, В.А. Психология математических способностей школьников / В.А. Крутецкий. – М.: Издательство «Институт практической психологии; Воронеж Издательство НПО «МОДЭК», 1998. – 416 с. – URL: https://www.mathedu.ru/text/krutetskiy_psihologiya_matematicheskikh_sposobnostey_shkolnikov_1998/p2/ (дата обращения: 14.07.2023)
3. Маслоу, А. Основные представления [о личности] / А. Маслоу. – Самара // Психология личности: учебное пособие / Ред. Д.Я. Райгородский. – Самара: Бахрах-М, 2004. – 379 с.
4. Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – СПб.: Генезис, 2003. – 192 с.
5. 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
6. Gardner, Howard. Multiple Intelligence: theory in practice / G. Howard. – New York: Basicbook, A Division of HarperCollins Publishers, Inc. 1993. – 324 p. – URL: <https://archive.org/details/multipleintelligence00gard/page/n5/mode/2up> (дата обращения: 10.07.2023)
7. Werdelin, Ingvær. The mathematical ability: Experimental and factorial studies / I. Werdelin, C.W.K. Glerup, Copenhagen, 1958. – 132 p. – URL: https://books.google.ru/books?id=tWJAAAAMAAJ&hl=ru&source=gbp_navlinks_s (дата обращения: 05.07.2023)

Педагогика

УДК 37

кандидат экономических наук, доцент Тойшева Ольга Анатольевна

Филиал военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань);

доктор экономических наук, доцент Александрова Ольга Борисовна

Филиал военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань);

преподаватель Агафонова Валентина Александровна

Филиал военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань)

УЧЕБНЫЕ ДИСКУССИИ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПРОВЕДЕНИЯ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА

Аннотация. В статье рассматривается и обосновывается необходимость использования дискуссионного метода обучения в процессе изучения дисциплин профессионального цикла. Дискуссия является основным звеном между спорным вопросом и ответом на него, при этом ответ должен полностью удовлетворять всех участников. Использование данного метода в рамках занятий профессиональной направленности у обучающихся формируются навыки критического мышления, творческого подхода и познавательного интереса. Сложно представить образовательный процесс, в котором не применяются активные методы обучения, ведь именно они позволяют сделать любое занятие не только познавательным, но и интересным, что позволит повысить уровень подготовки по дисциплинам профессионального цикла. Авторы статьи считают, что при систематическом проведении дискуссий на учебных занятиях заставляет обучающихся с большей ответственностью подходить к процессу повторения ранее изученного материала, так как у них может возникнуть необходимость в его использовании, чтобы подтвердить или опровергнуть свою точку зрения. Авторы доказывают, что применение дискуссионного метода обучения позволит обучающимся, в дальнейшем, с уверенностью воспринимать процесс постоянного изменения профессиональной среды, так как в рамках дискуссии они приобретают навыки, которые позволят им стать профессионалами своего дела, готовыми к инициативности, избирательности, самостоятельности и уверенности в себе.

Ключевые слова: дискуссия, критическое мышление, активное обучение, развитие, творческий подход, познавательный интерес, виды дискуссий, микрогруппа.

Annotation. The article discusses and reveals the features of the widespread use of the discussion method, which is one of the most effective methods of active learning in order to develop critical thinking, initiative and activity of students. The discussion method of teaching is a group method, the basis of which is the development of the communicative abilities of students in the process

of finding solutions in a particular subject area. The discussion provides an opportunity for direct interaction between students and the teacher. It contributes to a more effective transfer of information, consolidation of previously studied material and the comprehensive development of creative thinking. The authors of the article believe that the use of the discussion method within the framework of the training session will allow students to develop independence, self-education and self-control - qualities that need to be developed in order to achieve high results in educational activities. The authors prove that the effectiveness of the discussion method of teaching is due to the fact that it allows you to compare the opposites of positions and views, enabling students to see the problem from different points of view. The use of modern learning technologies will allow each student to gain the maximum amount of knowledge and become a highly qualified specialist within the chosen profession.

Key words: discussion, critical thinking, initiative, communication, group work, self-development, self-education, control.

Введение. Постоянные изменения, которые происходят в стране и мире предъявляют все новые и новые требования к обучающимся высших учебных учреждений. Специалист сегодня – человек, который может и должен в кратчайшие сроки адаптироваться к новым условиям работы, быть готовым решать сложные задачи, обладать гибкостью мышления, своевременно применить творческий подход в рамках решаемой задачи, уверенно чувствовать себя при общении с новыми людьми и при этом соблюдать этические нормы поведения.

Современное высшее образование постоянно находится в поиске новых методов и приёмов, которые позволят обучающимся в полной мере не только освоить полный цикл дисциплин профессиональной направленности, но и получить абсолютное удовлетворение духовных интересов. Глубокое и полное понимание изучаемого материала возможно лишь при развитии и дальнейшем формировании познавательной деятельности у обучающихся, при этом нельзя забывать и о мотивационно-потребностном подходе в рамках читаемых дисциплин. Развивать познавательный интерес у обучающихся позволяют активные методы обучения, которые однозначно должны применяться в рамках дисциплин профессионального цикла, как на лекционных, так и на практических и семинарских занятиях.

Методы, используемые профессорско-преподавательским составом учебного учреждения должны быть направлены:

- на развитие познавательных навыков;
- на развитие творческих навыков;
- на развитие критического мышления;
- способствовать развитию самостоятельности, а именно в процессе развития собственных знаний, умений и навыков;
- на желание и умение быстрого ориентирования в информационном пространстве.

Использование активных методов обучения положительно сказывается на процессе стимулирования обучающихся к активизации в практической и умственной деятельности, подталкивают к необходимости учиться мыслить и познавать, а также позволяют обучающимся закрепить полученные знания дисциплин профессиональной направленности.

Применение активных методов обучения в образовательном процессе в полной мере позволяет реализовать вышеперечисленные методы, и как следствие достичь максимальных результатов в усвоении как отдельно взятой дисциплины, так и всего цикла дисциплин изучаемых в рамках получаемой профессии.

Изложение основного материала статьи. Образовательный процесс – постоянный поиск современных методов и прием обучения, которые направлены на развитие проектной деятельности у обучающихся, что в дальнейшем, является важной составляющей при формировании субъектного опыта в рамках профессионального и делового сотрудничества.

В современных условиях профессиональная среда изменчива и именно это условие определяет основную потребность в подготовке творчески активной личности, которая будет всегда стремиться:

- к инициативности;
- к избирательности;
- к самостоятельности поиска и дальнейшего решения профессионально направленных задач;
- к способности уверенно чувствовать себя, эффективно взаимодействовать и сотрудничать с всевозможными группами людей в рамках профессиональной деятельности.

Дискуссионный метод – способствует обсуждению и дальнейшему разрешению вопросов, которые возникают во время споров. На сегодняшний момент дискуссия выступает важной составной формой в образовательной деятельности [3]. Именно она:

- запускать процесс стимулирования инициативности у обучающихся;
- заставляет их размышлять, сомневаться;
- высказывать свою точку зрения, в поисках наиболее правильного и приемлемого решения в рамках обсуждаемой проблемы.

Важно помнить, что дискуссионный метод подразумевает равноправие между преподавателем и обучающимися, только при таком условии будет достигаться максимальный результат от использования данного метода активного обучения. Только дискуссия позволяет найти и сформулировать предполагаемое решение вопроса, когда на него нет единого ответа, который удовлетворит все стороны обсуждения (преподаватель и обучающиеся) [2].

Не следует считать, что дискуссионный метод позволит подтвердить уже существующее решение обсуждаемого вопроса. В рамках дискуссионного занятия происходит столкновение различных точек зрения, мнений и позиций, которые однозначно могут быть аргументированы, но результатом такого занятия однозначно будет:

- принято общее соглашение в рамках обсуждаемого вопроса;
- представлен взгляд на обсуждаемый вопрос с новой точки зрения;
- принятие общего решение.

Регулярное использование дискуссионного метода в рамках учебного занятия подтолкнет обучающихся более внимательные и детальнее повторять ранее изученный материал, так как ему придется его использовать с практической точки зрения на занятии. Поэтому дискуссии на учебных занятиях, бесспорно, необходимо использовать. При этом появляется возможность повторения обучающимся материала, который был изучен ранее и не только по изучаемой конкретной дисциплине, но и по дисциплинам, с которыми существуют междисциплинарные связи.

Сегодня образовательный процесс строится так, что после окончания учебного учреждения выпускник должен быть не только высококвалифицированным специалистом в конкретной предметной области, но и высокоинтеллектуальным. Считается, что интеллектуальность – продукт социального процесса (внутренний и внешний).

Бесспорно, методы активного обучения хорошо изучены, но работа по улучшению и совершенствованию каждого из методов будет вестись еще долгое время, особенно, что касается практической составляющей в профессиональной деятельности.

Дискуссия – диалог между обучающимися и педагогом, в рамках которого развивается и формируется не только умение взаимодействовать друг с другом, но и мыслить, учитывая мнение участников дискуссии [1].

Методы активного обучения требуют постоянного развития и на этом фоне появляются трудности с их применением в рамках учебной деятельности, а именно:

- частичное или полное отсутствие методических разработок;
- сложности с процессом подготовки дискуссионно-проблемного и познавательного занятия (ограничение содержательной части дисциплины);
- сложности различного типа при диалоговых конструкциях педагога;
- профессорско-преподавательский состав не имеет должной подготовки (организация и проведение) [3].

Сложно представить дискуссию, в рамках которой отсутствует эмоциональность со стороны ее участников. Эмоциональность играет важную роль, однозначно дискуссия должна приносить только положительные эмоции, только в этом случае улучшается работа памяти и происходит процесс лучшего запоминания с дальнейшим извлечением полученной информации из памяти.

Особое предпочтение должно отдаваться дискуссионным вопросам, в основе которых имеется опытная составляющая, эмоции после таких занятий считаются максимальными и способствуют лучшему пониманию и запоминанию обучающимися. Ярким примером, служит дискуссия, в рамках которой обсуждался вопрос или проблема с практической направленностью в рамках профессиональной деятельности. Результат – было определено направление, по которому будет успешно решен дискуссионный вопрос.

Рассматривая достоинства дискуссионного метода, следует помнить, что он имеет и недостатки, про которые преподаватель должен помнить:

- строго следить за темой обсуждения (есть вероятность отклонения от обсуждаемой темы);
- не допускать повторений, надуманности и затрагивания вопросов не по теме обсуждения (происходит в рамках узко обсуждаемой темы);
- не допускать нервозности в процессе обсуждения (происходит, когда участники опираются только на свои эмоции (или не владеют полной информацией обсуждаемого вопроса), а не принимают во внимание закономерности и факты);
- следить за культурой дискуссионного процесса (не опускать оскорблений, упреков), только доброжелательность и уважение к участникам.

Преподаватель, учитывая основные недостатки, строит план дискуссионного занятия так, чтобы тема обсуждения для обучающихся была интересна и актуальна, такая дискуссия способствует формированию грамотного и активного специалиста в конкретной предметной области.

С целью повышения уровня заинтересованности обучающихся следует внимательно изучить виды дискуссий и отдать предпочтение только тем, которые принесут максимальную пользу при изучении конкретно взятой дисциплины.

При изучении дисциплин профессионального цикла следует использовать тематическую дискуссию. Данный вид дискуссии подразумевает обсуждение конкретных тем профессиональной направленности, что позволяет обучающимся не только выслушать точку зрения всех участников дискуссии, узнать что-то новое в рамках дискуссионного вопроса, но задуматься о правильности своего видения решения проблемы.

При групповой дискуссии приветствуется использование доводов, с целью воздействия на участников, которые логически обосновываются. Формируется единое мнение, рассматривая проблему с разных сторон, дополняются и уточняются спорные моменты, что приводит к снижению уровня сопротивления при получении новой информации, предотвращает возможность возникновения скрытых конфликтов и предвзятость участников.

Дискуссия, которая одновременно включает в себя две составные части: принятие общего решения и отработка коммуникативных навыков и умений, однозначно должны применяться в учебном процессе.

Прогрессивная дискуссия включает в себя пять этапов, каждый из которых позволяет отработать определенные навыки и умения при достижении поставленной цели.

На первом этапе все участники озвучивают, правильную, по их мнению, идею о том, как может быть решена стоящая перед ними проблема.

Второй этап предполагает, что все высказанные идеи и предложения имеют место быть и принимаются к рассмотрению.

Третий этап – обсуждение каждого варианта.

Четвертый этап предполагает обязательное ранжирование высказанных ранее идей по степени вероятности получения оптимального решения обсуждаемого вопроса.

Пятый этап – дискуссия. По результатам дискуссионного обсуждения определяются идеи, которые получили наибольшую поддержку, и доверие в нахождении правильности решения проходят процесс повторного обсуждения. В результате определяется окончательная идея, которая послужит решением данной проблемы. Дискуссия такого плана является наиболее эффективной, когда необходимо быстро выработать и принять групповое решение.

Развитие критического мышления у обучающихся всегда является актуальной темой. Перекрестная дискуссия в полной мере позволяет развить это качество. Особенностью такого вида дискуссии является тема, в которой очень близко соприкасаются две точки зрения. У каждого из обучающихся есть право написать строго определенное количество аргументов (например, от 4 до 6) в поддержку каждой точки зрения. Далее в сформированных микрогруппах аргументы общаются, и определяется не более пяти на каждую точку зрения. Формируются группы, в первую входят обучающиеся, которым ближе первая точка зрения, во второй группе обучающиеся, которые уверены, что вторая точка зрения наиболее верная. Все аргументы ранжируются в зависимости от степени важности. Далее в перекрестном режиме:

- первая группа озвучивает свой первый аргумент;
- вторая группа опровергает, высказывая свой аргумент;
- первая группа опровергает его и т.д.

Перекрестная дискуссия не только способствует развитию критического мышления, но и позволяет обучающимся контролировать свои эмоции, уметь слушать других участников и соглашаться, если аргумент невозможно опровергнуть. Дискуссию такого типа лучше всего использовать на практическом занятии, где преподаватель в предлагает две точки зрения, которые однозначно имеют право на существование, но требуют как аргументированной поддержки, так и опровержения.

Выводы. Современное общество не может существовать без высококвалифицированных специалистов, а это возможно только при условии постоянного совершенствования системы высшего профессионального образования. Внедрение в образовательный процесс современных технологий, которые не только позволят обучающимся развить творческие способности, но и повысить уровень их заинтересованности при изучении учебного материала, является очевидным условием.

Дискуссионный метод, на наш взгляд, является более продуктивным в достижении поставленных целей. Дискуссия заставляет обучающихся думать, рассуждать и отстаивать свою точку зрения, опираясь на факты и доказательства.

Профессиональная подготовка – строго определенная предметная направленность, а предметность – основное условие дискуссии.

Любое занятие (лекция, практическое занятие, семинар и т.п.) должно быть интересным и результативным. Практическая составляющая показывает, что внедрение в учебную деятельность активных методов обучения, позволяет сделать учебный процесс интересным и продуктивным, а также способствует повышению уровня профессиональной подготовки, который является конечным результатом образовательной деятельности.

Литература:

1. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения. Исследование мирового опыта / М.В. Кларин. – Издательство: Луч, 2018. – 642 с.
2. Матяш, Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учебное пособие для студентов вузов / Н.В. Матяш. – М.: Академия, 2014 – 198 с.
3. Педагогика: семья – школа – вуз – общество (образовательно-инновационные технологии). Монография / Астадурьян А.П., Ахметшина И.А., Балакирева Н.А. [и др.]. – Воронеж-Москва, 2021. – 186 с.

Педагогика

УДК 378.1

доктор педагогических наук, профессор Толстенева Александра Александровна

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

кандидат психологических наук, доцент Кудрявцев Владимир Александрович

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

кандидат психологических наук, доцент Каштанова Светлана Николаевна

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

К ВОПРОСУ О НАДПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЯХ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье представлен опыт формирования надпредметных компетенций у будущих педагогов в системе их подготовки к профессиональной деятельности. Дается анализ ключевого понятия статьи «надпредметные компетенции». Определен перечень надпредметных компетенций, необходимых студентам педагогических вузов в настоящее время. Материал статьи отражает фактологическую основу реализуемого в вузе проекта персонализированного обучения будущих педагогов. Раскрыто содержание конкретных надпредметных компетенций. Представлены показатели, индикаторы и средства оценивания компетенций. В рамках исследовательской инициативы описана поведенческая индикация, включенная в оценку надпредметных компетенций. Указано на соотнесение конкретных показателей и средств оценивания: учебный проект, дневник рефлексии, ситуационно-поведенческое тестирование и др. Описанный подход позволяет актуализировать практики гибкого решения задач индивидуализации в рамках личностно-профессионального развития педагогических кадров.

Ключевые слова: надпредметные компетенции, персонафикация образования, индивидуализация, поведенческая индикация, средства оценивания.

Annotation. The article presents the experience of the formation of over-subject competencies of future teachers in the system of their preparation for professional activity. The analysis of the key concept of the article "supra-subject competencies" is given. The list of over-subject competencies required by students of pedagogical universities at the present time has been determined. The material of the article reflects the factual basis of the project of personalized training of future teachers implemented at the university. The content of specific suprasubject competencies is disclosed. Indicators, indicators and tools for assessing competencies are presented. Within the framework of the research initiative, a behavioral indication included in the assessment of supra-subject competencies is described. The correlation of specific indicators and assessment tools is indicated: a training project, a reflection diary, situational behavioral testing, etc. The described approach makes it possible to actualize the practice of flexible solution of individualization tasks within the framework of personal and professional development of teaching staff.

Key words: suprasubject competencies, personification of education, individualization, behavioral indication, assessment tools.

Введение. В настоящее время подготовка специалистов в системе высшего образования сталкивается с необходимостью расширения спектра необходимых компетенций, востребованных в современных условиях профессиональной среды. Данный концепт весьма очевиден в рамках подготовки к профессиональной деятельности будущих педагогов. Наряду с ключевыми (востребованы в рамках любой профессиональной деятельности), а также общепрофессиональными и специальными (отражают специфику конкретной профессиональной деятельности) компетенциями, в качестве необходимых выступают, так называемые, надпредметные.

Необходимость формирования надпредметных компетенций у будущих педагогов определена социальным заказом общества в контексте общей социокультурной ситуации, отвечает запросам работодателей и отражает конкурентоспособность выпускников. В рамках диссеминации опыта реализации модели инжиниринга персонализированного образовательного пространства в вузе в качестве инструмента персонализации будущих педагогов были использованы модули специализации, направленные на формирование надпредметных компетенций.

Изложение основного материала статьи. В профессиональном педагогическом сообществе, достаточно часто, применительно определенному типу компетенций используются понятия «метапредметные», «надпредметные», «универсальные», которые трактуются как синонимичные. «Надпредметность» часто рассматривается как вариант интерпретации метапредметности и согласуется с концепцией обучения жизненных навыков, и в частности, Life skills. Речь идет о компетенциях, которые можно применять в любой профессиональной сфере и различных социальных ситуациях [11]. Они выступают как совокупность ряда профессиональных умений, психофизических свойств, мотивов и ряда личностных качеств [8].

Как показывают исследования, наиболее востребованными для выпускников педагогического вуза являются следующие компетенции: умение работать с людьми, принятие ответственности, конструктивное решение конфликтов, управление проектами, системное мышление [2]. Формирование надпредметных компетенций наиболее актуально рассматривать в фокусе индивидуализации образовательной траектории обучающихся, принимая во внимание возможность самостоятельного выбора путей и средств их получения [3; 6].

В рамках реализуемого проекта «Модуль-инжиниринг персонифицированного обучения будущих педагогов в вузе», как реальной модели эффективного формирования надпредметных компетенций, реализуемых в Нижегородском педагогическом университете имени Козьмы Минина, предусмотрена дифференциация трех векторов индивидуализации образовательных траекторий:

- науко-ориентированная образовательная траектория;
- практико-ориентированная образовательная траектория;
- профессионально-ориентированная траектория.

Фактически, речь идет о трёх линиях персонального развития: линия знаний, линия личностного роста и линия профессионального самоопределения, которые реализуются в дидактических акцентах на:

- ориентацию студента на научно-исследовательскую, экспериментально-поисковую деятельность, теоретико-аналитические аспекты науки и практики;
- развитие студента как всесторонне образованной, активной личности, хорошо адаптирующейся к ситуации, адекватно реагирующей на актуальные вызовы и задачи текущего времени;
- формирование студентом себя как учителя, успешного и перспективного представителя профессионального педагогического сообщества [1; 9].

В контексте реализации апробируемой модели персонификации образования, нами были выделены шесть групп надпредметных компетенций, включая индикацию и средства оценивания.

1. Компетенции, связанные с межличностным взаимодействием и работой в команде. Показатели:

- готовность к кооперации, конструктивной и результативной работе в коллективе;
- готовность к социальному взаимодействию с различными категориями граждан;
- способность к самоконтролю и реализации адаптивных форм поведения в коллективе;
- демонстрация высокого уровня социальной культуры поведения.

Дополнительно, можно включить показатели, отражающие поведенческую индикацию:

- вносит вклад в работу команды, даже если не учтены личные интересы;
- понимает общую цель и способы ее достижения;
- определяет, понимает и принимает точки зрения членов команды;
- демонстрирует готовность идти на компромисс;
- определяет ответственность за результат;
- обеспечивает атмосферу уважения, поддержки и сотрудничества;
- оперативно отслеживает ситуации назревания конфликтов и предпринимает усилия по их нивелированию или конструктивному разрешению;

– обеспечивает четкую обратную связь всем членам команды. готовность к кооперации с коллегами, конструктивной и результативной работе в коллективе.

В качестве средства оценивания может быть использован групповой учебный проект, выполнение которого предусматривает совместную деятельность обучающихся. Особый интерес в контексте данной компетенции вызывает распределение зон ответственности, оценка собственного вклада и деятельности других участников команды.

2. Компетенции, связанные с критическим отношением к себе, анализом собственной деятельности, восприятия и оценки себя и собственных личностных качеств [4]. Ведущим показателем выступает Способность к рефлексии, самоанализу, самокритике, самооценке. Поведенческая индикация имеет следующий вид:

- активно ищет обратную связь, чтобы использовать её в целях повышения личной эффективности;
- демонстрирует наличие реалистичного взгляда на свои сильные и слабые стороны;
- тратит достаточное количество времени и энергии на саморазвитие;
- проявляет инициативу в расширении собственных взглядов и представлений;
- вовлечен в тренинги по саморазвитию и личностному росту;
- задает больше вопросов об улучшениях при получении обратной связи;
- демонстрирует готовность изменяться в ответ на критику;
- дает запросы на внешнюю экспертную оценку собственной эффективности;
- планирует бюджеты и программы личного развития;
- тиражирует опыт и практики собственного личностного развития.

Наиболее приемлемым средством оценивания выступает дневник рефлексии. Для фиксации рефлексивных компетенций могут служить чек-листы, составленные по перечням сильных сторон личности или, так называемых, «фирменных достоинств» [10].

3. Компетенции, связанные с стремлением к профессиональному развитию и самосовершенствованию. Показатели:

- стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства, способность к изменению профиля своей профессиональной деятельности (при необходимости);
- способность к самостоятельному приобретению и использованию в практической деятельности новых знаний и умений, расширению профессиональных контактов.

Поведенческая индикация:

- своевременно и гибко осваивает новые знания и навыки, использует их на практике;
- демонстрирует возможности повышения эффективности работы;
- умеет оценивать свои сильные и слабые стороны, стремится к профессиональному развитию;
- умеет гибко реагировать на непредвиденные изменения ситуации в профессиональной среде.

Средством оценивания данной группы компетенций является портфолио, представленное в двух вариантах:

- портфолио тематических научно-практических конференций (форумов, симпозиумов);
- портфолио по дисциплинам модуля специализации [7].

4. Компетенции, связанные с культурой и развитием операций мышления, целеполаганием. Показатели:

- способность комплексно подходить к восприятию происходящих процессов и явлений, видеть взаимосвязи между ними и понимать, почему что-то происходит именно таким образом;
- способность определять желаемый результата и готовность брать на себя ответственность за достижение поставленной цели, инициация требуемых действий и решений;
- способность принимать взвешенные решения на основе собранных данных, анализирует риски и потенциальные ограничения, рассматривает возможные альтернативные варианты действий.

Поведенческая индикация:

- раскладывает анализируемую систему на отдельные составляющие и ранжирует их по степени значимости и влияния на систему;
- понимает принципы взаимодействия частей системы друг с другом;
- оценивает влияние внешних факторов;
- планирует варианты альтернативных действий на случай возникновения препятствий и ограничений;
- формулирует цели и задачи, ранжирует их по степени важности и срочности реализации;
- избегает негативного влияния собственных действий на лиц из ближайшего окружения.

Для оценки надпредметных компетенций используется письменная форма выполнения задания на основе средства «ПОПС; PRES-formula (Position Reason-Explanation or Example-Summary)» каждым обучающимся.

5. Компетенции, связанные с формированием навыков делового общения. Показатели:

- способность доносить правильную информацию до собеседника для получения нужного результата;
- владение навыками использования разных форм межличностной и деловой коммуникации;
- владение навыками эффективной презентации и само-презентации, публичных выступлений в разных форматах (доклад, лекция, дискуссия, спор, полемика, дебаты, конференция и пр.).

Поведенческая индикация:

- уместно использует элементы невербальной коммуникации;
- владеет деловым стилем общения;
- грамотно и структурированно излагает письменные тексты;
- быстро адаптируется к разным формам коммуникации и типам аудитории (собеседников);
- использует разные стили коммуникации, легко переключается;
- владеет широким спектром выразительных средств;
- ретранслирует точную информацию в оптимальном объеме с необходимым уровнем детализации;
- учитывает при коммуникации особенности аудитории или собеседника, в том числе и лиц с ОВЗ;
- четко и ясно выражает свою точку зрения.

Оптимальным средством оценивания может выступить ситуационно-поведенческое тестирование, которое проводят консультанты-наблюдатели, ведущие экспертизу особенностей восприятия и работы с информацией, способов принятия решений и самоорганизации в контексте конкретной моделируемой ситуации. Оценке поделят деятельность мини- группы.

6. Компетенции, связанные с сохранением нервно-психической устойчивости и социальной адаптацией. Показатели:

- способность сохранять продуктивность, эффективность, функциональность и позитивный настрой в сложных и неопределенных ситуациях;
- открытость новым идеям и изменениям, гибкое реагирование на перемены, адаптивность к новым требованиям, условиям, обстоятельствам.

Поведенческая индикация:

- сохраняет эффективность и продуктивность деятельности в условиях ресурсных ограничений;
- обеспечивает контроль над своими эмоциями в сложных стрессовых ситуациях (недостаток времени, прессинг, отвлекающие факторы, фоновые помехи и пр.);
- конструктивно реагирует на неудачи и поражения;
- сохраняет позитивное отношение к работе в сложных ситуациях;
- сохраняет спокойствие в конфронтационных ситуациях, отстаивая оппозиционную точку зрения;
- способен привлечь и удержать внимание общественности, адекватно реагирует на него;
- владеет навыками работы с возражениями;
- индифферентно реагирует на неконструктивный негатив от окружающих.

Зарекомендованным средством оценивания является SWOT-анализ собственной нервно-психической организации и социальной адаптивности. Следует обратить внимание на очень выраженные акценты на рефлексивную деятельность обучающихся. Развитие рефлексии является важным фактором повышения личностной эффективности, процесса профессионализации, карьерного развития и социальной адаптации [5]. Работая над указанными надпредметными компетенциями, в том числе и в рамках освоения модулей специализации, обучающиеся учатся принимать себя адекватно, выделяя свои положительные и отрицательные способности, самоактуализируя свое личностное и профессиональное развитие. Таким образом, осуществляется оценка компетенций, связанных с сохранением нервно-психической устойчивости и социальной адаптацией через комплекс ориентирующих вопросов по каждой из позиций.

Выводы. Работа по конкретизации содержания надпредметных компетенций нуждается в дальнейшей проработке и зависит от актуальных задач образовательной повестки в системе подготовки кадров. В формате статьи приведены лишь возможные сценарии выделения компетенций и средств их оценивания. Очевидно, что процесс формирования надпредметных компетенций у будущих педагогов нуждается в грамотном психолого-педагогическом сопровождении и наличии соответствующих компетенций у преподавателей вузов.

Литература:

1. Ариффулина, Р.У. Анализ отечественных и зарубежных трендов индивидуализации образовательного процесса в вузе: аналитический доклад / Р.У. Ариффулина, О.А. Катушенко // Вестник Мининского университета – 2021. – №4(37).
2. Валюх, Е.П. Выявление степени сформированности надпредметных компетенций у студентов в ходе мониторинга внеучебной деятельности / Е.П. Валюх, В.В. Кольга, А.Б. Меркулов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2015. – №1 (31).
3. Гордеева, Н.Н. Индивидуализация обучения: опыт, реалии, перспективы / Н.Н. Гордеева // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 33-38
4. Зонис, М.М. Жизненная навигация: технологии саморазвития личности студента в процессе обучения в вузе / М.М. Зонис, Ф.А. Казин, А.Л. Мальчукова, Е.В. Оленина, А.Г. Причисленко. – СПб: Университет ИТМО, 2016. – 109 с.
5. Калашникова, О.В. Развитие рефлексии профессиональной деятельности студентов педагогического вуза / О.В. Калашникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №71-2.
6. Кейсы для оценки сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ высшего образования (программ бакалавриата, специалитета, магистратуры): методические рекомендации / коллектив авторов под общ. ред. И.Ю. Тархановой. – Ярославль: РИО ЯГПУ. – 2018. – 218 с.
7. Кудрявцев, В.А. Инновационные подходы к оценке образовательных результатов учебной дисциплины / В.А. Кудрявцев // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 4(17).

8. Мухамедьярова, Н.А. Организационно-педагогические условия формирования метапредметных компетенций у будущих педагогов дополнительного образования / Н.А. Мухамедьярова // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – №5 (122).
9. Петрухина, О.А. Возможности индивидуализации обучения студентов в образовательном процессе педагогического вуза / О.А. Петрухина // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2019. – №3 (37).
10. Реан, А.А. Сильные стороны личности в модели VIA как предиктор личностного благополучия педагога в профессиональной деятельности / А.А. Реан, А.А. Ставцев // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. – 2021. – №4.
11. Хитринцева, А.В. Исследовательская деятельность как условие развития надпредметных компетенций студентов / А.В. Хитринцева // Вестник ОмГУ. – 2012. – №4 (66).

УДК 37.017

старший преподаватель кафедры психологии и педагогики Точнева Лейла Ибрагимовна
 ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет» (г. Магас);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Бехоева Ася Абдулмуслимовна
 ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный);
кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и дошкольной психологии Гадаборшева Зарина Исраиловна
 ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ СИНДРОМА ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ

Аннотация. Статья посвящена проблеме реабилитации и социальной адаптации детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Обосновывается актуальность изучения основ, сущности и технологий, а также поиска наиболее эффективных методов психолого-педагогической коррекционной работы по преодолению психоэмоциональных и поведенческих нарушений, связанных с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Рассматриваются различные подходы к описанию этого состояния, приводится определение синдрома, его клинические проявления, причины возникновения, факторы, провоцирующие его развитие и обострение. Обосновывается важность своевременной диагностики и раннего начала коррекции синдрома дефицита внимания и гиперактивности. Подчеркивается необходимость научного подхода в разработке методов коррекции, технологий и форм коррекционной работы. Обоснованы приоритетные задачи коррекционной работы, а именно, восстановление нарушенных психофизических функций и развитие эмоционально-волевой сферы ребенка. На основе изучения теории и существующих практик коррекционной работы названы пять уровней коррекционного воздействия: метаболический, нейропсихологический, синдромальный, поведенческий, личностный. Описываются основные направления коррекционной психолого-педагогической работы – развитие дефицитных психических функций, формирование желательных моделей поведения, коррекция деструктивного поведения. Подчеркивается важность работы с родителями и школьными педагогами детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности – проведения тренингов компетентности, выработки общей стратегии педагогического воздействия.

Ключевые слова: дефицит внимания, гиперактивность, коррекционная педагогика, психологическая коррекция, психолого-педагогическая поддержка, коррекция поведения детей.

Annotation. The article is devoted to the problem of rehabilitation and social adaptation of children with attention deficit hyperactivity disorder. The article substantiates the relevance of studying the basics, essence and technologies, as well as the search for the most effective methods of psychological and pedagogical correctional work to overcome psycho-emotional and behavioral disorders associated with attention deficit hyperactivity disorder. Various approaches to the description of this condition are considered, the definition of the syndrome, its clinical manifestations, causes of occurrence, factors provoking its development and exacerbation are given. The importance of timely diagnosis and early start of correction of attention deficit hyperactivity disorder is substantiated. The necessity of a scientific approach in the development of correction methods, technologies and forms of correctional work is emphasized. The priority tasks of correctional work are substantiated, namely, the restoration of impaired psychophysical functions and the development of the emotional and volitional sphere of the child. Based on the study of the theory and existing practices of correctional work, five levels of corrective action are named: metabolic, neuropsychological, syndromic, behavioral, personal. The main directions of correctional psychological and pedagogical work are described - the development of deficient mental functions, the formation of desirable behaviors, the correction of destructive behavior. The importance of working with parents and school teachers of children with attention deficit hyperactivity disorder is emphasized – conducting competence trainings, developing a common strategy of pedagogical influence.

Key words: attention deficit, hyperactivity, correctional pedagogy, psychological correction, psychological and pedagogical support, correction of children's behavior.

Введение В сфере общей и коррекционной педагогики проблема детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) остается одной из наиболее актуальных. На первый план выходят вопросы, связанные с психолого-педагогическим сопровождением и адаптацией детей с СДВГ к школьному обучению в рамках инклюзивного образования, а именно: насколько правомерно рассматривать СДВГ и связанные с ним расстройства поведения в качестве патологических состояний, каким образом корректировать эмоционально-поведенческие нарушения, как помочь детям с особенностями развития адаптироваться в школьном коллективе?

Проблема еще более обострилась в последние годы в связи с увеличением количества таких детей. И если в период дошкольного детства повышенная активность, импульсивность, эмоциональная подвижность и неустойчивость внимания являются для ребенка нормой, то в возрасте поступления в школу, сохранившаяся гиперактивность в сочетании с дефицитом самоконтроля становится серьезной проблемой, как для самого первоклассника, так и для его родителей и школьных педагогов [1-10].

Таким детям сложно усваивать школьную программу, соблюдать социальные нормы и правила поведения. В силу расторможенности, эмоциональной нестабильности, низкой произвольности внимания они с трудом адаптируются в

социуме. При отсутствии целенаправленной психолого-педагогической работы по мере взросления поведение таких детей может становиться девиантным [5].

Поэтому проблема коррекции данного нарушения имеет не только психолого-педагогические, но и социальные аспекты.

Изложение основного материала статьи. Актуальность исследования, таким образом, обусловлена необходимостью поиска наиболее эффективных путей и методов психолого-педагогической коррекции синдрома дефицита внимания и гиперактивности у детей и подростков.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические аспекты (сравнительный анализ научной, педагогической и методической литературы), который позволил обобщить и уточнить уже известные на эту тему результаты исследования и сделать выводы. Все эти методы позволили подтвердить эффективность предложенных методов коррекции синдрома дефицита внимания у детей с гиперактивностью.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности во многом исследован в научной литературе. Описывая данное патологическое состояние, исследователи применяли различный терминологический аппарат, включая выражения, такие как:

- «задержка психического развития»,
- «парциальная мозговая дисфункция»,
- «легкая дисфункция мозга»,
- «гиперактивный ребенок»,
- «нарушение развития»,
- «неправильное созревание»,
- «легкая детская энцефалопатия»,
- «легкое повреждение мозга»,
- «дисфункции головного мозга»,
- «гиперкинетический ребенок»,
- «синдром повышенной возбудимости»,
- «синдром двигательной расторможенности»,
- «гипердинамический синдром»,
- «двигательное нарушение восприятия»,
- «гиперактивность»,
- «невнимательность»,
- «статикомоторная недостаточность».

Каждый из указанных подходов имеет свои преимущества и недостатки, однако большинство из них представляют собой описание органических нарушений функционирования мозга.

СДВГ – это комплексное расстройство, которое включает в себя состояния гиперактивности, а также состояния, связанные с неправильной эмоциональной регуляцией [3].

Существует следующее определение СДВГ: расстройство, в котором выделяют 3 формы (с преобладанием дефицита внимания, с преобладанием гиперактивности и импульсивности и сочетанную форму) [7].

Синдром «дефицита внимания» представляет собой особенность психического развития ребенка, характеризующуюся незрелостью эмоционально-волевой сферы, которая выражается в сниженной способности к саморегуляции и эмоциональной нестабильности. Основной причиной возникновения синдрома служат легкие органические поражения головного мозга и связанные с этим расстройства нервно-психического характера.

Среди проявлений синдрома дефицита внимания преобладают: неспособность сосредоточиться на предмете деятельности, быстрая переключаемость внимания, суетливость, нетерпеливость, раздражительность, частая смена эмоций, чрезмерная реакция на внешние раздражители, неспособность вести спокойный диалог, частое повышение голоса с переходом на крик, спонтанность действий, нарушения мелкой моторики, подергивания кистей и стоп, беспокойность сна, трудности при засыпании [1].

Выделяют три основных группы факторов, вызывающих СДВГ у детей:

1. Осложненная беременность матери – инфекционные заболевания в течение беременности, травмы, резус-конфликт, вредные привычки, анемия, гипоксия плода.
2. Сложные роды матери – родовые травмы, инструментальное вмешательство в родах, асфиксия плода, слабая родовая деятельность, преждевременные роды.
3. Психосоциальные причины – асоциальный образ жизни семьи, недостаточная или избыточная опека, жестокое обращение, психическая травма [4].

Предрасположенность к появлению СДВГ может носить наследственный характер.

Поскольку СДВГ является проявлением отклонения от условной нормы развития, преодоление данного нарушения связано, прежде всего, с коррекционно-развивающей работой, направленной на восстановление нарушенных психофизических функций и развитие эмоционально-волевой сферы ребенка [10]. По мнению Ю.С. Шевченко коррекция СДВГ должна проводиться на комплексной основе, включающей пять уровней воздействия: метаболический, нейропсихологический, синдромальный, поведенческий, личностный.

На первом уровне проводится медикаментозное лечение, определяемое характером и уровнем органических нарушений.

Второй уровень предполагает нейропсихологическую коррекцию по восстановлению нарушенных психомоторных функций.

На третьем уровне решаются проблемы проявлений синдрома посредством развивающих игр и упражнений, направленных на развитие моторики, произвольности внимания, речи, памяти, саморегуляции.

Четвертый уровень сочетает различные техники по коррекции нежелательного поведения с целью формирования и автоматизации поведенческих реакций при помощи подкрепления желательного поведения путем поощрения.

На пятом уровне реализуется психолого-педагогическая и психотерапевтическая коррекционная работа, имеющая пролонгированный характер и служащая сопровождением ребенка с СДВГ на протяжении всего периода взросления вплоть до исчезновения симптомов. Работа направлена на формирование установок по выстраиванию межличностных взаимоотношений, решение внутренних личностных конфликтов, позитивное мировосприятие, личностный рост [10].

Наибольшая эффективность коррекционной работы по преодолению негативных проявлений СДВГ достигается при условии ранней диагностики и своевременной терапии, проводить которые следует еще в дошкольном и младшем

школьном возрасте. Е.К. Лютова, Г.Б. Моница предлагают проводить психолого-педагогическую коррекционную работу с детьми с СДВГ по трем основным направлениям [8]:

- 1) развитие внимания, памяти, самоконтроля, контроля моторных функций;
- 2) формирование и автоматизация коммуникационных моделей поведения в различных ситуациях общения;
- 3) предупреждение и коррекция агрессивного поведения, контроль проявлений гнева.

Таким образом, психолого-педагогическая коррекция синдрома ДВГ требует комплексного подхода и разнообразных методов работы.

Важным условием коррекции синдрома ДВГ у детей является активное включение родителей и школьных учителей в педагогическую работу, формирование их конструктивной позиции, основанной на понимании причин нежелательного поведения ребенка и способов его коррекции, которые не укладываются в привычное понятие «воспитание».

Важно, чтобы родители и учителя понимали, что ребенок с СДВГ нуждается, прежде всего, в их помощи и поддержке. Одним из направлений работы с родителями может служить тренинг родительской компетентности, задачами которого являются восстановление родительского контроля над ситуацией в семье, обучение родителей приемам предотвращения нежелательного поведения ребенка, восстановление эмоционального равновесия родителей [9].

И.П. Брызгунов предлагает модель психологической поддержки со стороны родителей ребенка с СДВГ [2]:

1. Ежедневная постановка перед ребенком конкретных, простых в понимании, выполнимых задач.
2. Продуманная система поощрений не столько за результаты, которые могут быть далеки от ожидаемых, сколько за приложенные усилия. Причем, поощрением может служить не только нечто материальное, но и просто похвала.
3. Совместное обсуждение в конце дня поступков, стараний и достижений ребенка.
4. Выработка привычки фиксировать даже небольшие достижения ребенка в послушании, улучшении поведения, выполнении поручений в виде заметок в дневнике, которые впоследствии показывают психологу или педагогу-дефектологу на консультациях.

5. Значительное поощрение в виде вознаграждения в случае заметных достижений или приложенных ребенком усилий.

Простая пошаговая модель, реализуемая на системной основе, призвана систематизировать жизнь ребенка в семье, придать ему уверенность в себе и убедить в предсказуемости последствий его действий и поступков, что, в конечном итоге, приведет к позитивным изменениям в его поведении [2].

Обобщая сказанное, можно констатировать, что психолого-педагогическая коррекция синдрома ДВГ у детей включает несколько взаимодополняемых и взаимозависимых составляющих, а именно: восстановление нарушенных психофизических функций, развитие дефицитных высших психических функций, развитие навыков общения, коррекция деструктивного поведения, развитие саморегуляции, формирование желаемых стереотипов поведения [1].

Тем самым, проблемы социальной дезадаптации и сложностей школьного обучения детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности может решить комплексная коррекционная психолого-педагогическая работа, организованная и реализованная на основе научного подхода, с учетом индивидуальных особенностей детей при условии активного вовлечения родителей и школьных педагогов в этот процесс.

Выводы: На основе проведенного теоретического анализа можно сделать следующие выводы:

- синдром дефицита внимания и гиперактивности детей является распространенным комплексным нарушением психоэмоциональной и волевой сфер личности ребенка, основной причиной которого служат легкие органические поражения головного мозга и связанные с этим расстройства нервно-психического характера;
- степень проявления симптомов СДВГ зависит от тяжести первичного нарушения и сопутствующих факторов психосоциального характера;
- решение проблем, связанных с СДВГ у детей, возможно при условии своевременной диагностики и реализации коррекционно-развивающей психолого-педагогической работы, направленной на восполнение дефицита функций, провоцирующего нежелательное поведение и препятствующего адаптации детей с СДВГ в социуме.

Хотелось бы особо отметить, что, к сожалению, в связи с объективными и субъективными факторами, характерными для современного социума, детей с СДВГ становится всё больше. При этом, если ребёнку вовремя не оказать соответствующую помощь, он может на всю жизнь остаться с определёнными личностными комплексами, так как дети с СДВГ, как правило, являются самыми злостными нарушителями дисциплины, испытывают проблемы в обучении и, соответственно, являясь проблемными учениками, подвергаются со стороны учителей жёсткой критике, и по сути нередко являются антилидерами в классе.

Между тем, именно в школьные годы активно формируется личность будущего гражданина страны, человеческий потенциал молодежи (согласно В.А. Лапшину [7]). Понятно, что не принятые вовремя коррекционные меры существенно подрывают будущий человеческий потенциал нашей страны. Тем самым данная проблема требует решений на всех ступенях образования.

В этой связи теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний о формах и педагогических методах коррекция синдрома дефицита внимания у детей с гиперактивностью.

Практическая значимость данной статьи заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы психологами и педагогами в образовательных учреждениях для наиболее эффективной коррекции поведения и улучшения образовательных результатов детей с данной проблемой.

Литература:

1. Абшилава, Э.Ф. Комплексная многоуровневая коррекционная помощь детям младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности / Э.Ф. Абшилава // Педагогическое образование в России. – 2017. – №7. – С. 96-102
2. Брызгунов, И.П. Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях / И.П. Брызгунов, Е.В. Касатикова. – М., 2009. – 196 с.
3. Брызгунов, И.П. Психологический статус детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью / И.П. Брызгунов, Е.В. Касатикова // Семейная психология и семейная психотерапия. – 2011. – № 4.
4. Гарольд, Б. Квадратные колышки к круглым отверстиям. Дети с нарушением обучаемости в школе и дома / Б. Гарольд. – СПб.: Речь, 2006. – 123 с.
5. Данилкина, М.Ю. Синдром дефицита внимания и гиперактивности: вариант дизонтогенеза или болезнь? / М.Ю. Данилкина, Л.М. Кобрин, Ю.А. Фесенко // Специальное образование. – 2016. – №XII. – С. 12-19
6. Заваденко, Н.Н. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания / Н.Н. Заваденко // Лечебная педагогика и психология. Приложение к журналу «Дефектология». – 2010. – № 5. – С. 10-25
7. Лапшин, В.А. Человеческий потенциал молодежи как источник социокультурных изменений: автореферат дис. ... кандидата философских наук 09.00.11 – Социальная философия / Лапшин Василий Андреевич. – Москва: Моск. гуманитар. ун-т., 2013. – 21 с.

8. Мони́на, Г.Б. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь: монография / Г.Б. Мони́на, Е.К. Лютова-Робертс, Л.С. Чутко. – СПб, 2007. – 186 с.
9. Мэ́ш, Э. Детская патопсихология / Э. Мэ́ш, Д. Вольф. – М. 2010. – 560 с.
10. Шевченко, Ю.С. Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом / Ю.С. Шевченко. – СПб., 2007. – 158 с.

Педагогика

УДК 378:81'276.6

кандидат филологических наук Туктарова Гузель Мансуровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева – КАИ» (г. Казань);

доктор филологических наук, профессор Габдреева Наталия Викторовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);

кандидат исторических наук Афонина Елена Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева – КАИ» (г. Казань)

ПОТЕНЦИАЛ КУРСА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ИНСТРУМЕНТА РАЗВИТИЯ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Системное мышление, за которым стоит развитая методологическая традиция в общей педагогике и методике обучения в высшей школе, характеризует стиль мышления, эффективность которого доказана самой интеллектуальной историей человечества и является важной для специалистов современного общества. Системное мышление – это мышление современного человека в целом, не только в его профессиональной деятельности. В отношении формирования и развития системного стиля мышления современное образование, получаемое в высшей школе, предоставляет обучаемым широкие возможности для достижения высокого уровня данного типа мышления. В статье поставлена цель исследования феномена развития системного мышления у студентов при изучении академических курсов иностранного языка и русского как иностранного (РКИ). В качестве метода достижения цели авторами выполнено изучение проблемы развития у студентов в процессе образовательной деятельности системного мышления в трудах исследователей педагогических наук, как в аспектах возрастной педагогики, так и в предметных дидактиках. Данный подход позволил выявить общность некоторых дисциплин (математика, информатика, системология) и дисциплин «Иностранный язык» и «РКИ» в опоре на схему «знание – понимание – умение» при работе над развитием у студентов системного стиля мышления. Язык является системой фонетических, лексических и грамматических средств и орудием выражения мыслей, служит важным средством общения людей. Однако обучение системному подходу без специальных мер, направленных на его развитие, не приводит автоматически к формированию системного мышления. Такими мерами нами определены развиваемые при изучении иностранных языков умение структурировать приобретаемые в процессе обучения в вузе знания; умение формулировать задачи в системных категориях. Результаты проведенного исследования с целью определения потенциала курса иностранного языка как инструмента развития системного мышления студентов отражают положение об эффективном подходе к формированию системности мышления в рамках академических курсов иностранных языков и РКИ.

Ключевые слова: высшее образование, системное мышление, системный подход, общественные науки, методика преподавания, иностранный язык, РКИ, компетенции.

Annotation. Systemic thinking, with a developed methodological tradition in general pedagogy and teaching methodology in higher education, characterises a style of thinking, the effectiveness of which is proved by the very intellectual history of mankind and is important for specialists in modern society. Systemic thinking is the thinking of a modern person in general, not only in his professional activity. Regarding the formation and development of the systemic style of thinking, modern higher school education provides students with opportunities to achieve a high level of this type of thinking. The article sets the goal of researching the phenomenon of development of systemic thinking of students while studying academic courses of foreign language and Russian as a foreign language. As a method of achieving the goal, the authors have studied the problem of students' development of systemic thinking in the process of educational activity in the works of researchers of pedagogical sciences, both in the aspects of age pedagogy and in subject didactics. This approach allowed to identify the commonality of some disciplines (mathematics, computer science, systemology) and disciplines «Foreign language» and «Russian as a foreign language» in relying on the scheme «knowledge – understanding – skill» when working on the development of students' systemic thinking style. Language is itself a system of phonetic, lexical and grammatical means and it is a tool for expressing thoughts, it serves as an important means of human communication. However, teaching the systemic approach without special measures aimed at its development does not automatically form systemic thinking. We have defined such measures as the ability to structure the knowledge acquired in the process of learning foreign languages and the ability to formulate problems in system categories. The results of the research to determine the potential of a foreign language course as a tool for the development of students' systemic thinking fairly reflect the position on the effective approach to the formation of systemic thinking within academic courses of foreign languages.

Key words: higher education, system thinking, systems approach, social sciences, teaching methodology, foreign language, Russian as a foreign language, competences.

Введение. Язык не может существовать без мысли, также как мышление не может протекать без языка, поэтому связь языка и мышления не вызывает сомнений. Неверной считаем позицию отождествлять язык и мышление, как и мнение о возможности разрывать язык и мышление, при котором допускается существование мышления без языка, то есть без материальной оболочки. Важным считаем также учет взаимосвязей в общественных науках, таких как педагогика высшей школы, лингвистика, когнитивистика, как теоретическую, методологическую и практическую проблему. Данный постулат позволил нам рассмотреть потенциал курсов английского языка и русского как иностранного (далее РКИ) как инструмента формирования и развития системного мышления у студентов неязыковых специальностей.

Изложение основного материала статьи. Системное мышление отличает мышление современного человека. Университетское образование имеет колоссальные возможности для развития у студентов этого типа мышления.

Актуальность исследования этих возможностей с выработкой некоторых рекомендаций по их применению, на наш взгляд, определяется самими вызовами современности, где профессионалы с развитым системным мышлением будут достойно отвечать этим вызовам и талантливо решать стоящие перед ними задачи профессиональной сферы.

По мнению Ю.П. Сурмина, в настоящее время наблюдается кризис образования, заключающийся в его ориентированности на компетенции, но не на понимание [6, С. 4]. Данная схема – развитие знаний, умений, навыков – в его представлении «малоэффективна в обучении инженера, менеджера, экономиста, социолога и т.п., поскольку в этих профессиях важны не просто знания, а их системность и понимание» [там же]. Студенту, а в будущем – специалисту любого профиля приходится иметь дело с систематизацией информации, системными исследованиями. Осуществлять такую деятельность возможно только обладая специальными знаниями и навыками. Н.В. Ронжина, исследуя роль компетенции «системное и критическое мышление» в формировании профессионального мышления в ряде компетенций, которые необходимо формировать в системе образования XXI века, отмечает, что «умение работать с информацией (поиск, преобразование, применение в профессиональной деятельности) ... необходимо формировать в системе профессионального образования независимо от направления и профиля подготовки» [4, С. 116]. Роль курса иностранного языка, РКИ, изучаемых студентами неязыковых специальностей, в достижении цели формирования их профессионального мышления посредством развития навыка работы с информацией, представляется значимой. В Казанском национальном исследовательском техническом университете им. А.Н. Туполева – КАИ (далее КНИТУ-КАИ) академические дисциплины «Иностранный язык» и «РКИ» изучаются на протяжении первых четырех семестров обучения, и, начиная с первых дней студенчества, на практических занятиях по английскому, немецкому, французскому языкам и русскому как иностранному при ознакомлении обучаемых с планом на весь курс изучения дисциплины преподавателями кафедры иностранных языков, русского и русского как иностранного студентам в обязательном порядке озвучиваются задачи поиска текстового материала на изучаемом языке с целью формирования языкового портфолио, где отражается деятельность студента (большой частью, самостоятельная работа) по поиску информации (оригинальный текст) по специальности студента (авиастроение, двигатели летательных аппаратов, приборостроение, оптотехника, радиотехника, информационная безопасность и др.), ее последующей обработке (составление глоссария, резюме). Отметим здесь, что согласно рабочим программам дисциплин «Иностранный язык» и «РКИ» в первый год обучения в указанном вузе студенты изучают курс общего иностранного языка, не профессионального. При этом, приведенный выше пример решения обучаемыми задачи формирования языкового портфолио реализуется уже в первом семестре. Таким образом, на наш взгляд, дисциплина оказывает непосредственное влияние на формирование, а в определенной степени и начало работы над развитием у студентов профессионального мышления. А.С. Крылова, Е.Ю. Лаптева и Ж.И. Айтуганова, авторы исследования вопросов повышения эффективности формирования компетенций по иностранному языку у обучающихся в техническом вузе, справедливо подчеркивают: «Обучение иностранному языку в техническом вузе является неотъемлемой частью профессиональной подготовки специалиста на всех этапах и ступенях его обучения» [2, С. 131]. В порядке дискуссии, считаем возможным дополнить указанное профессиональное мнение в проекции на вопросы формирования системного мышления студентов следующим положением: обучение иностранному языку, являясь неотъемлемой частью профессиональной подготовки студентов, при успешной реализации задач развития у них системного мышления может иметь результатом применение соответствующих навыков в их постдипломной профессиональной деятельности. А.Г. Бердникова и М.И. Мазур в их практикоориентированной научной статье, посвященной описанию «понятийного аппарата, необходимого для работы с феноменом системного мышления» [1] заключают: «От стиля и типа мышления во многом зависит не только процесс и результат обучения, но и успешность выпускника во взрослой жизни» [там же].

Проблемы развития у студентов в процессе образовательной деятельности системного мышления находят отражение в трудах многих исследователей педагогических наук, как в аспектах возрастной педагогики, так и в предметных дидактиках. И.А. Сьчев в исследовании системного мышления учащихся в процессе преподавания курса информатики предлагает следующие два организационных подхода к формированию системного мышления школьников: 1) в рамках соответствующей дисциплины, например, «Системологии» и 2) в рамках существующих учебных курсов [7, С. 112]. Некоторые аспекты теории систем и системный анализ изучаются студентами КНИТУ-КАИ в курсах инженерных специальностей, введенных в учебный план. Вместе с тем, изучение теории системологии без специальных мер, направленных на развитие у студентов системного подхода не обязательно автоматически приводит к формированию у них системного мышления.

Феномен системного стиля мышления или системного подхода представляет собой «специфическое содержание, аспект, принцип мышления, при котором категория «система» применяется в качестве метода, инструмента познания» [6, С. 3]. В качестве системного мышления Л.И. Шрагина предлагает рассматривать «мышление, уровень развития которого при познании человеком мира предметов и явлений объективной действительности позволяет устанавливать взаимосвязи между ними, выявлять закономерности протекания процессов их взаимодействия и развития, прогнозировать это развитие и эффективно решать возникающие при этом проблемы» [9]. Нельзя не согласиться и с позицией по исследуемому вопросу А.А. Саблиной, о том, что системное мышление и логическое мышление как часть системного, более объемного понятия, необходимо «развивать, в том числе средствами конкретным предметом» [5, С. 87]. В связи с предметами «Иностранный язык» и «РКИ» считаем немаловажным привести здесь толкование лингвистического термина «язык» в Словаре-справочнике Д.Э. Розенталя и М.А. Теленковой: «Язык – *система* (курсив наш, Г.Т., Н.Г., Е.А.) фонетических, лексических и грамматических средств, являющаяся *орудием выражения мыслей* (курсив наш, Г.Т., Н.Г., Е.А.), чувств, волеизъявлений и служащая важным средством общения людей» [3, С. 541]. Резюмируя авторитетное мнение исследователей, приведенное выше, а также с учетом дефиниции феномена «язык», мы предлагаем следующее представление о роли академических дисциплин «Иностранный язык» и «РКИ» в вузе, их потенциале как инструменте развития системного мышления студентов: формирование у студентов системного мышления закономерно осуществлять на материале предметных областей, основой, сутью которых является системный подход, что полностью соответствует дисциплинам «Иностранный язык» и «РКИ».

В Толковом словаре маркетинговых терминов под редакцией С. Корчанова в словарной статье «системное мышление» отмечается, что системное мышление, «в отличие от линейного, ориентировано на видение целого вместо набора разрозненных частей» [8]. Л.И. Шрагина, исследуя проблему системного мышления в контексте педагогики и психологии мышления, указывает: «Системное мышление ориентировано на выявление не вещей, а связей между ними, не мгновенных состояний, а закономерностей изменений. Системное мышление необходимо, чтобы различать структуры, образующие основу сложных ситуаций» [9]. В процессе изучения иностранного языка, РКИ при формировании системности мышления, обучаемые проявляют умение видеть систему как иерархическую структуру взаимодействующих между собой элементов. Так, например, при изучении видо-временных форм английского глагола, подача учебного материала может быть организована так, что студентам предлагается вся система соответствующих форм английского глагола, но не изучение и последующая практика его видо-временных форм фрагментарно (отдельно the Present Simple Tense (настоящее

неопределенное время), отдельно the Present Continuous Tense (настоящее продолженное время) и т.д.). Из нашей многолетней практики преподавания иностранных языков в вузе, мы можем свидетельствовать о том, что видение студентами всей системы видо-временных форм глагола активного залога и также системы видо-временных форм глагола пассивного залога в английском языке, понимание особенностей корректного употребления форм глагола мотивирует их на изучение грамматики этого языка. При обучении грамматике сквозь призму ее системности, мы достигаем академической цели развития у студентов не только знаний, умений и навыков, но и понимания, перевода обучаемых к схеме «знание – понимание – умение». В результате изучения иностранных языков, РКИ вырабатывается не только знание, но понимание и умение этого понимания материала применять на практике.

Выводы. Наблюдаемый в настоящее время рост профессиональной информации, требует от студентов запоминания массивов знаний. Развиваемое при изучении иностранных языков умение структурировать приобретаемые в процессе обучения в вузе знания, на наш взгляд, развивает, в свою очередь, у будущих специалистов умение формулировать задачи в системных категориях и способность воплотить идеи в такие действия, которые не нарушали бы системные законы природы и общества. Результаты проведенного исследования с целью определения потенциала курса иностранного языка как инструмента развития системного мышления студентов отражают положение об эффективном подходе к формированию системности мышления в рамках академических курсов иностранных языков и РКИ.

Литература:

1. Бердникова, А.Г. Возможности развития системного мышления ученика на уроках математики / А.Г. Бердникова, М.И. Мазур // *Universum: Психология и образование: электрон. научн. журн.* – 2015. – № 8 (18) [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/2505> (дата обращения: 16.08.2023)
2. Крылова, А.С. Повышение эффективности формирования компетенций по иностранному языку у магистров в техническом вузе / А.С. Крылова, Е.Ю. Лаптева, Ж.И. Айтуганова // *Проблемы современного педагогического образования.* – 2020. – №66-3. – С. 131-134
3. Розенталь, Д.Э., Теленкова М.А. *Словарь-справочник лингвистических терминов. Пособие для учителей.* Изд. 2-е, испр. и доп. / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – Москва, «Просвещение», 1976. – 543 с.
4. Ронжина, Н.В. Роль универсальной компетенции «системное и критическое мышление» в формировании профессионального мышления / Н.В. Ронжина // *Профессиональное образование и рынок труда.* – 2020. – № 2. – С. 116-121
5. Саблина, А.А. Сравнение системного мышления с логическим мышлением / А.А. Саблина // *Вопросы математики, ее истории и методики преподавания в учебно-исследовательских работах. Материалы Всеросс. научно-практ. конф. студентов математических факультетов с международным участием. Под общей ред. А.Ю. Скорняковой.* – 2019. – С. 87-88
6. Сурмин, Ю.П. *Теория систем и системный анализ: Учеб. пособие / Ю.П. Сурмин.* – Киев: МАУП, 2003. – 368 с.
7. Сычев, И.А. Исследование системного мышления учащихся в процессе преподавания курса информатики / И.А. Сычев // *Мир науки, культуры, образования.* – 2008. – №3 (10). – С. 111-115
8. Толковый словарь маркетинговых терминов под редакцией С. Корчанова / [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <http://mrketing.ru/dict/dict.php?ss=%F1%E8%F1%F2%E5%EC%ED%EE%E5+%EC%FB%F8%EB%E5%ED%E8%E5&sbmt=%CF%EE%E8%F1%EA> (дата обращения: 17.08.2023)
9. Шрагина, Л.И. Системное мышление в контексте педагогики и психологии мышления [Электронный ресурс] / Л.И. Шрагина. – Режим доступа. – URL: <https://psyfactor.org/lib/shragina3.htm> (дата обращения: 18.08.2023)

Педагогика

УДК 378

**кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
физического воспитания Уварова Наталья Николаевна**

ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» (г. Москва);

студент Борисова Елизавета Алексеевна

ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» (г. Москва);

студент Маркарова Дарья Вячеславовна

ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» (г. Москва)

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД СЕССИИ

Аннотация. В данной работе представлены исследования образа жизни современного студента. Рассмотрены такие важные составляющие здорового образа жизни, как сон, питание и физические нагрузки. Выявлены проблемы студентов, которые негативно влияют на их психическое и физиологическое состояние. Разработан комплекс упражнений и приведены рекомендации для подготовки и укрепления организма к сессии. Данную работу со студентами авторы статьи рекомендуют проводить кураторам академических групп, приглашая в качестве экспертов преподавателей кафедры физической культуры и других кафедр гуманитарного направления.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, студенты, питание, физические нагрузки, сон, режим дня.

Annotation. This paper presents studies of the lifestyle of a modern student. Such important components of a healthy lifestyle as sleep, nutrition and physical activity are considered. The problems of students that negatively affect their mental and physiological state are revealed. A set of exercises has been developed and recommendations are given for preparing and strengthening the body for the session. Данную работу со студентами авторы статьи рекомендуют проводить кураторам академических групп, приглашая в качестве экспертов преподавателей кафедры физической культуры и других кафедр гуманитарного направления.

Key words: healthy lifestyle, students, nutrition, physical activity, sleep, daily routine.

Введение. Здоровье является важной составляющей для успешной долгой жизни молодых людей. Оно является фундаментом для улучшения качества жизни, получения образования, развития по карьерной лестнице, а также для создания благополучной семьи. Под термином здоровье понимается не только отсутствие болезней и физических дефектов. Внешне человек может выглядеть абсолютно здоровым и по нему не скажешь, что он на самом деле болен. Таким образом, здоровье складывается из физического, душевного, социального благополучия. Физическое здоровье – это состояние подготовленного организма к различным жизненным условиям и ситуациям. Например, выносливость мышц, дыхательного аппарата требуется не только при выполнении тяжёлых физических нагрузок, но и в повседневной жизни, особенно в жизни студента, когда он не может позволить себе дорогие средства транспортного передвижения. Жизнь молодых людей, в

принципе, протекает гораздо активнее, потому что, помимо учёбы, есть студенческая жизнь, наполненная большим количеством мероприятий, которые отнимают и физический и эмоциональный заряд.

Некоторые молодые люди ещё совмещают учёбу с работой, что является двойной нагрузкой на организм и требует немалых физических ресурсов. Физическое тесно связано с психологическим так как тяжёлые физические нагрузки и недосып провоцируют излишнюю выработку кортизола. Кортизол – это гормон, который регулирует обмен веществ, а также влияет на биологические часы, а когда организм испытывает стресс обеспечивает дополнительной энергией организм человека. Повышенный уровень кортизола в длительный период может вызвать воспаление, ускоренное старение клеток, депрессию, повышение артериального давления, ожирение, истончение кожи и высокий уровень сахара в крови.

А что касается душевного благополучия – это состояние, при котором человек может реализовывать свой потенциал, справляться со стрессом в жизненных ситуациях, продуктивно выполнять поставленные задачи, чувствовать гармонию внутри себя и в том, что окружает. Оно, подобно треугольнику, состоит из равноправных элементов, таких как: семья, увлечения и работа. Важно соблюдать баланс трудовой деятельности и отдыха, так как граница между ними тонкая и в повседневной жизни она постоянно стирается. Многие люди в погоне за деньгами и материальными благами этого мира забывают про отдых или же откладывают его на потом, постепенно истощая свой организм.

Когда он начинает подавать болевые сигналы, становится уже поздно, ведь здоровье нельзя полностью восстановить, а тем более, купить за деньги. Немаловажным является и социальное здоровье – это способность взаимодействовать с социумом. Человек – это биосоциальное существо, от других млекопитающих нас отличают социальные навыки, которые мы приобретаем и развиваем с опытом, находясь в обществе. Подростки и студенты при социализации могут подвергаться буллингу со стороны сверстников, что травмирует психику и социальную составляющую человека, вынуждая его сепарироваться от общества и замыкаться в себе. За счёт этого социальное здоровье личности не поддаётся полноценному развитию [2].

В студенческие годы молодые люди легкомысленно относятся к своему здоровью и даже этого не осознают. Они пренебрегают одной или порой даже всеми составляющими здоровья и здорового образа жизни. Это приводит к непоправимым последствиям и уже во взрослой жизни люди приходят к осознанию своих ошибок. Поэтому очень важно выработать и привить себе привычки, которые помогут сохранить здоровье и молодость.

Изложение основного материала статьи. Целью данного исследования является выработка комплекса мер для подготовки организма студента к сессии.

Для проведения исследования были использованы такие методы как анализ информации, сравнительный анализ, моделирование ситуаций, статистический анализ и графические методы.

В 21 веке – веке технологий увеличились нагрузки на организм человека, а от здоровья подрастающего, молодого поколения напрямую зависит успешное развитие нации. Студенты являются отдельной социальной группой, которые отличаются специфическими условиями организации жизни и поведения в обществе. Они ведут определённый образ жизни, в котором присутствует много вредных привычек, неправильный режим дня, малоподвижный образ жизни и потребление жирной и нездоровой пищи быстрого приготовления.

В ходе исследования был проведён ряд опросов, касающихся питания, физической нагрузки и режима отдыха и сна.

Таблица 1

Анализ питания и пищевых привычек студентов

Вопросы	да (в %)	нет (в %)
Является ли ваше питание 3-4х разовым и регулярным?	34	66
Следите ли вы за своим питанием, считаете ли количество белков, жиров, углеводов?	10	90
Часто ли вы питаетесь едой быстрого приготовления?	86	14
Пьёте ли вы витамины и биологически активные добавки?	12	88

(студенты выбрали более 1 ответа, поэтому общая сумма не равна 100%)

В опросе приняли участие 50 студентов 1-2 курса высшей школы финансов РЭУ им. Г.В. Плеханова. Им было предложено ответить на следующие вопросы, которые представлены в таблице 1.

В первом вопросе большинство отметило нерегулярность своих приёмов пищи. Это может быть связано с тем, что большинство студентов имеет большую нагрузку в вузе и у них порой даже нет времени на полноценный приём пищи. Также обосновать можно тем, что многие студенты живут либо в общежитиях или на съёмной квартире и не следят за питанием, в отличие от студентов, которые живут под надзором родителей.

По результатам второго вопроса мы видим, что небольшая часть респондентов считает количество белков, жиров и углеводов. Все эти 10% составили представительницы прекрасного пола, так как в обществе есть определённый тренд на подтянутое женское тело и на похудение. Отношение мужчин в этом плане гораздо проще. В процентном соотношении мужчины реже заботятся о своей фигуре нежели женщины.

На вопрос о потреблении студентами пищи быстрого приготовления около 42 участников опроса ответили положительно, а это больше половины. Причиной этому является нехватка времени, денежных средств, а у некоторых отсутствуют навыки в кулинарии.

В заключительном вопросе 88% опрошенных ответили, что не принимают витамины и биологически активные добавки. Данное явление происходит из-за того, что многие студенты не знают об этой необходимости и важности. Они способствуют нормальной работе иммунной системы, и обеспечивают жизнедеятельность нервной системы, а также защищают организм человека от воздействия вредных факторов.

В следующем опросе участникам было предложено оценить свою физическую нагрузку и интенсивность тренировок (при этом предлагалось поместить себя в группу 0-49 и 50-100), результаты представлены в таблице 2.

Анализ интенсивности физической нагрузки студентов

Вопросы	0-49	50-100
Оцените регулярность своих тренировок	34%	66%
Оцените сложность тренировок	58%	42%
Как часто вы делаете зарядку?	14%	86%
Как часто вы посещаете пары физической культуры	42%	58%

(студенты выбрали более 1 ответа, поэтому общая сумма не равна 100%)

Как было выявлено 33 студента, которые прошли опрос регулярно тренируются. В эту цифру может быть включено посещение тренажёрных залов, секций по танцам и домашние тренировки.

Второй вопрос показал, что большинство студентов выполняют тренировки для поддержания тонуса тела и не изнуряют себя излишними упражнениями.

Меньше одной пятой опрошенных делают зарядку, что очень плачевно. Из-за малоподвижного образа жизни в мышцах скапливается лимфа, которую необходимо регулярно разгонять пятнадцатиминутным комплексом лёгких физических упражнений.

Пары физической культуры посещает малая часть студентов. Причиной этому служит непонимание надобности данного предмета, в нежелании идти на неё после профильных дисциплин. Тем не менее многие студенты занимаются профессиональным спортом, где получают необходимое количество нагрузки на организм или же делают выбор в сторону других видов тренировок.

Результаты проведённого опроса о качестве сна студентов представлены в таблице 3.

Таблица 3

Анализ сна студентов

Вопросы	да (в %)	нет (в %)
Часто ли вы ложитесь до 22:00?	26	74
Спите ли вы 8 часов в сутки?	20	80
Тревожен ли ваш сон?	38	62

(студенты выбрали более 1 ответа, поэтому общая сумма не равна 100%)

В связи с тем, что студентки могут распределять своё время и откладывают выполнение заданий, те, кто ложится вовремя значительно ниже тех, кто не соблюдает режим. Ложиться вовремя очень важно так как с 00:00 до 4:00 вырабатывается важный гормон мелатонин, который отвечает за сон, работу головного мозга и пищеварительного тракта, делает иммунную систему эффективнее, замедляет процессы старения и блокирует развитие злокачественных опухолей. Если лечь позже, то организм не сможет выработать нужную дозу мелатонина, что ухудшит настроение и качество жизни.

Многие студенты также отметили, что они спят меньше восьми часов в сутки. Что очень вредно, так как за меньшее время сна организм не успевает полностью восстановить свои процессы. Длительное пренебрежение сном может спровоцировать раздражительность, ожирение, диабет и даже онкологию.

Значительная часть студентов ответила, что их сон тревожный. Так как в жизни студентов присутствует много стресса, одной из причин этого может служить ранее упомянутый неправильный режим сна.

Подводя итоги опросов о питании, физических нагрузках и качестве сна, которые прошли студенты можно сделать вывод о том, что среднестатистический студент питается едой быстрого приготовления, в который очень мало витаминов, микроэлементов и полезных веществ. Он также пренебрегает физическими нагрузками, из-за чего происходит искривление позвоночника, спазмы в мышцах и головные боли. И вдобавок к этому не соблюдает режим сна, отчего у студента хроническая усталость и ослабление иммунитета, который необходим для успешной учёбы и сдачи сессии.

Исходя из проведённых исследований и полученных выводов, очевидно наличие проблемы, которую следует решить. В столь юном возрасте достаточно легко выработать правильные привычки и следовать простым правилам, которые могут улучшить состояние здоровья. А также подготовить организм к стрессовым ситуациям во время такого тяжёлого и энергозатратного периода в жизни студента – сессии.

Но для этого необходимо проводить специальную внеаудиторную работу со студентами. Это хорошо понимают в ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова». Поэтому кафедра физической культуры совместно с кураторами академических групп студентов различных направлений подготовки разработали комплексную программу по формированию физической культуры у студентов и основ здорового образа жизни.

В данной программе особый упор делается на то, что особенно в период эмоциональных и умственных перегрузок, которые возникают в период сессии, физическая культура и основы ЗОЖ могут оказать огромную помощь студентам в преодолении трудностей в сессионный период.

В частности, мы считаем, что студентов необходимо просвещать по следующим вопросам:

Вопрос питания – один из самых болезненных в студенческой среде и немаловажный. Молодые люди ошибочно полагают, что процесс правильного питания основан на голодании или употреблении безвкусной еды, но это совсем не так. Ниже приведены советы, которым нужно придерживаться для того, чтобы поспособствовать оздоровлению организма.

1. Переход от прежнего режима питания нужно осуществлять постепенно.
2. Стоит потреблять больше жидкостей, в частности воды.
3. Необходимо соблюдать баланс между белками, углеводами, минералами, жирами, витаминами, пищевыми

волоконнами.

4. Не стоит питаться на ходу, вместо это необходимо тщательно пережёвывать в спокойной атмосфере.
5. К рациону желателно добавлять небольшими порциями, чтобы постепенно привыкнуть к их вкусу.
6. Здоровый рацион должен включать полезные жиры, которые питают сердце, мозг, волосы, ногти и кожу. Такие жиры можно найти в рыбе: скумбрия, лосось, сардина, сельдь.
7. Подрастающий организм нуждается в кальции. Он содержится в зелёных овощах, молочных продуктах и бобовых.
8. Сократить употребление в пищу сахара и соли.
9. Фастфуд, консервы, кетчуп, замороженные полуфабрикаты и вовсе исключить.
10. Составить план меню, который в идеале нужно подготавливать заранее.

Правильное питание должно стать привычкой, – это путь к здоровью.

Следование таким простым правилам поможет сохранить здоровье и энергию в течение всего дня [2].

В комплексе с питанием студентам необходимо принимать витамины для поддержания иммунитета и мозговой деятельности. Обязательно нужно в индивидуальной порядке обратиться за консультацией к врачу, чтобы он назначил необходимый комплекс витаминов и минералов, который восполнит имеющийся дефицит. Также специалист даст рекомендации по правильному применению.

Утренняя зарядка должна войти в правило дня для того, чтобы разбудить организм и подготовить его к грядущему дню.

Комплекс упражнений для утренней зарядки:

- 1) Японская вибрация. Ложитесь на спину, вытягивая ноги и руки вертикально вверх. Расслабьтесь и начинайте трясти ими в воздухе на протяжении 40-50 секунд. Упражнение поможет запустить обмен веществ в организме.
- 2) Кошачий хребет. Встаньте на колени, обопритесь на пол, выгибайте спину вверх и вниз. Повторяйте 30 раз.
- 3) Ягодичный мостик. Ложитесь на спину, согните ноги в коленях прижимая стопы к ягодицам. Поднимайте туловище, сжимая ягодицы, на 3 секунды задерживаясь в верхней точке и плавно опускайтесь. Повторяйте 15 раз.
- 4) Гимнастика шеи и плеч.
– Наклоны головой вперёд, назад, влево, вправо. Повторить всего 15 наклонов.
– Подъем плеч вверх-вниз. Повторить 16 раз.
– Поверните голову ровно вправо, до уровня плеча, затем в этой позиции поднимите подбородок, вытянув шею, опустите и вернитесь назад. Повторить 8 раз.

Упражнения необходимы для разминки шейного отдела при сидячем образе жизни.

Для продуктивного и здорового сна необходимо следующим советам.

1. Необходимо спать от пяти до восьми часов в сутки.
2. Время отхода ко сну не должно быть позже двенадцати часов ночи.
3. Откажитесь от техники за час до сна, так как техника излучает синий свет, раздражающий нервную систему.
4. По возможности принимайте расслабляющие ванны с успокаивающими аромаслами.
5. Не ешьте за 3-4 часа перед сном для того, чтобы не испытывать тяжесть в желудке. Во время сна пищеварительные процессы замедляются.
6. Приглушайте свет в квартире за два часа до сна.
7. Проветривайте помещение перед сном. Свежий воздух насытит мозг необходимым количеством кислорода [3].

Данная программа по формированию у студентов культуры здоровья входит в комплексную программу воспитания студенческой молодёжи, по формированию у них ценностных ориентаций, в том числе связанных с формированием понимания того, что они, молодые, призваны формировать генофонд страны, рассматривать себя как будущих родителей (Н.Н. Уварова [5]). При этом задача кураторов, ППС вуза, особенно представителей кафедры физического воспитания, других кафедр гуманитарного направления состоит в том, что бы каждый молодой человек понимал, что он и его физическое, психическое, социальное здоровье – это не просто его зона личной ответственности, но и ответственность социальных институтов (к которым в том числе относится и вуз) по формированию человеческого капитала страны (В.А. Лапшин [4]).

Выводы. Подводя итоги, нужно отметить, что залог успеха правильного и продуктивного дня состоит из трех правил: зарядка, здоровое питание и качественный сон. Начинать день следует с комплекса упражнений, который даст заряд энергии на оставшийся день. Далее питание, которое должно быть здоровое умеренное и трёхразовое. В конце дня подготавливать ко сну нужно заранее, для восстановления организма требуется 8 часов. Только в совокупности этих компонентов можно достичь хорошей физической подготовки к различным стрессовым ситуациям во время учёбы и не только. Сессия требует больших физических и психологических затрат организма. Поэтому, чтобы не травмировать и не истощить свой организм во время неё, нужно заранее готовить его и укреплять с помощью здорового образа жизни.

Безусловно, как уже отмечалось, в данном процессе должны помочь кураторы, ППС кафедр. Используя для профилактической и просветительской работы со студентами различные информационные ресурсы [1], в том числе образовательную среду вуза, содержащую соответствующие материалы.

При этом мы считаем, что в процессе профессиональной подготовки будущих преподавателей в условиях магистратуры, аспирантуры, ещё недостаточно уделяется внимание формированию у будущих преподавателей (часть из которых будут кураторами) компетенций в области просветительской деятельности [6]. Мы считаем целесообразно усилить работу в этом направлении. А с действующими кураторами групп проводить соответствующую работу.

Литература:

1. Афанасьев, М.В. Информационное и кадровое обеспечение деятельности профессиональных образовательных организаций / М.В. Афанасьев, Э.М. Галямова, Е.И. Губин [и др.] // Управление образованием: теория и практика. – 2021. – № 1 (41). – С. 118-129
2. Джумабаев, Ж. Йога для тех, у кого нет на неё времени / Ж. Джумабаев. – 3-е изд. – М.: Амрита-Русь, 2019. – 64 с.
3. Кудеров, М. Книга ЗОЖника. Физкультура, питание и здравый смысл / М. Кудеров, Ю. Кудерова, А. Максименко. – 2-е изд. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 224 с.
4. Лапшин, В.А. Человеческий потенциал молодежи как источник социокультурных изменений: автореферат дис. ... кандидата философских наук 09.00.11 – Социальная философия / Василий Андреевич Лапшин. – Москва Моск. гуманитар. ун-т., 2013 – 21 с.
5. Уварова, Н.Н. Роль вуза в формировании у современного студенчества ценностного отношения к институту семьи / Н.Н. Уварова // Вестник университета. – 2010. – № 21. – С. 120-122
6. Filimonuk, L.A. Formation of value-sensitive orientation in the educational space of society competence of magistracy students of psychological-pedagogical course / L.A. Filimonuk, L.V. Khalyapina, K.A. Chebanov, [etc.] // Journal of Fundamental and Applied Sciences. – 2018. – Т. 10. – № 5S. – С. 1007-1019

УДК 343.988

аспирант Фаленвайдор Эмиль Олегович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Казанский государственный институт культуры» (г. Казань)

ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Аннотация. В статье дан сравнительный анализ проявлений виктимного поведения у студентов с инвалидностью и условно здоровых студентов, рассматриваются особенности виктимного поведения студентов с инвалидностью в образовательном пространстве гуманитарного вуза.

Ключевые слова: виктимность, виктимное поведение, студенты с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The article provides a comparative analysis of the manifestations of victim behavior in students with disabilities and conditionally healthy students, discusses the features of victim behavior of students with disabilities in the educational space of a liberal arts university.

Key words: victimization, victim behavior, students with disabilities and disabilities.

Введение. Психологические аспекты образования лиц с инвалидностью были проанализированы в трудах российских и зарубежных ученых: И.А. Бочковская, Л.С. Выготский, Л.М. Шипицына, E. Groce, S. Deno. Изучением вопросов виктимизации личности занимались многие зарубежные и российские специалисты: О.О. Андронникова, М.П. Долговых, L. Bowes, K. L. Chan, D. Farrell и другие [9].

Изложение основного материала статьи. Ряд психологических исследований выявил личностные качества, присущие людям с повышенным риском виктимизации. К ним можно отнести замкнутость, равнодушие, ранимость, тревожность, фрустрированность, депрессивность. Для лиц с ОВЗ и инвалидностью многие из этих качеств присущи в сильной степени. Также значение имеет локус контроля, который может быть как экстернальным (направленным снаружи), так и интернальным (направленным изнутри). Человек с инвалидностью несет ответственность за свою жизнь, состояние своего здоровья в зависимости от локуса контроля.

Опыт виктимизации может заставить человека почувствовать себя уязвимым или беспомощным, а также изменить его взгляд на мир и / или его самовосприятие; психологический стресс, который это вызывает, может проявляться по-разному. Различные симптомы, такие как абстиненция, избегание и кошмары, могут быть частью одного из этих диагностируемых расстройств или могут возникать в более легкой или более изолированной форме. Для постановки диагноза конкретных расстройств необходимо, чтобы эти симптомы имели определенную степень тяжести или частоты или чтобы у человека было определенное их количество для формального диагноза. Наиболее опасный возрастной промежуток, когда лица с ОВЗ и инвалидностью испытывают повышенные виктимогенные риски – 18-23 года.

В этом возрасте молодые люди, как правило, настроены на создание семьи, влюбленность, что может сопровождаться многочисленными знакомствами и беспорядочными сексуальными связями, желанием определиться с профессией, найти свое место в жизни. Вследствии этого может возникнуть сексуальная виктимизация, преследования в отношении лица с психофизическим недостатком.

В процессе получения образования у студентов с инвалидностью возрастает интеллектуальная и психическая нагрузка, как следствие возрастает риск возникновения каких-либо критических ситуаций, возникает проблема адаптации к новым условиям жизнедеятельности. Уровень сложности возникающих ситуаций зависит от состояния здоровья, сформированной инклюзивной среды.

Экспериментальное исследование, проводимое на базе Казанского государственного института культуры и УВО «Университет управления «ТИСБИ». В эксперименте приняли участие 137 студентов, обучающихся в данных вузах: 50 человек экспериментальная группа и 87 человек контрольная группа.

В соответствии с созданной в процессе исследования педагогической моделью, нами были выделены критерии виктимного поведения студентов с инвалидностью: когнитивный, который выражается в готовности личности к саморазвитию, самоутверждению; отражает общий уровень знаний о инклюзивной культуре, взаимодействии друг с другом, общечеловеческих ценностях и установках; мотивационно-ценностный, включающий совокупность мотивов, целей в жизни, придающих осмысленность и временную перспективу; эмоционально-волевой, выражающийся в эмоциональной устойчивости по отношению к событиям; наличие/отсутствие тревожности, подозрительности, внутренней конфликтности в отношениях к окружающим людям; рефлексивно-деятельностный, определяемый рефлексивными механизмами личностного и профессионального саморазвития, познавательных способностей, способности к адаптации, принятии себя и других, гибкости поведения и креативности. Диагностика когнитивного критерия предполагала использование следующих методик: методика «Диагностика склонности к виктимному поведению» (Андронникова О.О.[1]); 16-Факторного личностного опросника (16-pf), форма "с" (No 105) р. Кеттелла; методика исследования самооотношения С.Р. Панталева, В.В. Столина (МИС) (критерий «внутренняя конфликтность»); самоактуализационный тест (САТ) (показатель «представление о природе человека») (вариант русскоязычной адаптации теста Шострома). Методики для диагностики мотивационно-ценностного критерия: тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева (адаптация теста «Цель в жизни» Дж. Крамбо и Л. Махолика); шкала социального доверия Дж. Роттера; методика исследования самооотношения С.Р. Панталева, В.В. Столина (МИС) (критерий «внутренняя честность (закрытость-открытость»); самоактуализационный тест (САТ) (показатель «ценностная ориентация») (вариант русскоязычной адаптации теста Шострома).

Методики для диагностики рефлексивно-деятельностного критерия: социально-психологическая адаптация (СПА) Р. Дайдмонда; самоактуализационный тест (САТ) (показатель «представление о природу человека») (вариант русскоязычной адаптации теста Шострома).

Диагностика эмоционально-волевого критерия предполагала использование: методика исследования самооотношения С.Р. Панталева, В.В. Столина (МИС) (показатель «самопривязанность»); 16-Факторного личностного опросника (16-pf), форма "с" (No 105) р. Кеттелла.

Сравнительный анализ изучения проявлений виктимного поведения у студентов с инвалидностью и условно здоровых студентов

Параметры	Экспериментальная группа, %			Контрольная группа, %		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Агрессивное поведение	0	12	88	9.2	34.48	56.32
Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	2	22	76	3.45	48.28	48.28
Склонность к зависимому беспомощному поведению	0	26	74	3.45	51.72	44.83
Реализованная виктимность	2	54	44	21.84	56.32	21.84
Интеллектуальность	68	30	2	25.29	45.98	28.74
Моральная нормативность	30	66	4	10.34	73.56	16.09
Цели в жизни (СЖО)	26	70	4	17.24	52.87	29.89
Локус контроля – жизнь (СЖО)	20	72	8	6.9	58.62	34.48
Осмысленность жизни (СЖО)	32	64	4	12.64	48.28	39.08
Самоценность (МИС)	4	88	8	5.75	45.98	48.28
Самопринятие (МИС)	2	92	6	3.45	67.82	28.74
Ценностная ориентация (САТ)	40	52	8	29.89	37.93	32.18
Эмоциональная чувствительность/уравновешенность	18	76	6	11.49	85.06	3.45
Мечтательность/практичность	18	72	10	10.34	68.97	20.69
Напряженность	2	94	4	18.39	72.41	10.34
Адаптивность	2	76	22	2.3	40.23	57.47
Принятие себя	8	74	18	4.6	29.89	65.52

С целью выявления уровня сформированности виктимного поведения экспериментальной группы на этапе констатирующего эксперимента был применен математический анализ с использованием t-критерия Стьюдента. Были заданы 2 параметра, которые проверены на предмет, действительно ли переменные отличаются в группах испытуемых.

Результаты констатирующего этапа показали различия результатов сформированности виктимного поведения студентов. Так, по когнитивному критерию статистически значимые различия выявлены по параметрам агрессивное поведение (*t эмп. 6,4 при $p < 0,01$); склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению (*t эмп. 2,8 при $p < 0,01$); склонность к зависимому беспомощному поведению (*t эмп. 3,8 при $p < 0,01$); реализованная виктимность (*t эмп. 5 при $p < 0,01$) – выше в группе студентов с инвалидностью. А по параметрам интеллектуальность (*t эмп. 5.3 при $p < 0,01$), моральная нормативность (*t эмп. 2.8 при $p < 0,01$) в группе студентов с инвалидностью ниже, чем в группе условно здоровых студентов. По мотивационно-ценностному критерию статистически значимые различия выявлены по параметрам: цели в жизни (*t эмп. 4.1 при $p < 0,01$); локус контроля – жизнь (*t эмп. 4.2 при $p < 0,01$), осмысленность жизни (*t эмп. 5.3 при $p < 0,01$); самоценность (*t эмп. 3.8 при $p < 0,01$), самопринятие (*t эмп. 3.5 при $p < 0,01$); ценностная ориентация (*t эмп. 2.8 при $p < 0,01$) в группе студентов с инвалидностью ниже, чем в контрольной группе условно здоровых студентов. По эмоционально-волевому критерию статистически значимые различия выявлены по параметрам: эмоциональная чувствительность/уравновешенность (*t эмп. 5.5 при $p < 0,01$); мечтательность/практичность (*t эмп. 3.9 при $p < 0,01$); напряженность (*t эмп. 2.7 при $p < 0,01$), самоуверенность (*t эмп. 3.8 при $p < 0,01$) в группе студентов с инвалидностью ниже, чем в контрольной группе условно здоровых студентов. По рефлексивно-деятельностному критерию статистически значимые различия выявлены по параметрам: адаптивность (*t эмп. 4.1 при $p < 0,01$) ниже; принятие себя (*t эмп. 3.2 при $p < 0,01$) выше в экспериментальной группе студентов с инвалидностью.

Получен высокий уровень значимости измеряемых параметров, следовательно, все многие значения t-критерия являются значимыми. Таким образом, мы считаем доказанным факт сформированного виктимного поведения у студентов с инвалидностью по сравнению с группой студентов нормотипичного здоровья.

Выводы. Виктимное поведение – это интегративное свойство личности, определяющее статусное положение студента в обществе (в вузовской группе), чувство отчуждения и одиночества, которое приводит к снижению уверенности в себе и адаптивности к условиям обучения в вузе.

В настоящий период психологические аспекты студентов с инвалидностью изучены недостаточно. В процессе обучения по выбранному направлению подготовки студент с инвалидностью, независимо от степени дефекта и нозологии, приобретает волевые качества (самообразование, самовоспитание), появляется потребность в наработке профессиональных знаний, умений и навыков.

У лиц с инвалидностью развитие этих структур зависит от сложности дефекта, уровня развития волевых качеств в прошлом и интереса к выбранной специальности.

Рассмотрев виктимогенные факторы, касающиеся студентов с ОВЗ и инвалидностью, можно сделать вывод, что на степень виктимности оказывают влияние личностные качества лица с инвалидностью, отношения в семье, социальный статус и социальная стигматизация, принадлежность к субкультуре.

Рассматривая психолого-педагогическую характеристику абитуриентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, следует отметить, что они приходят в вузы уже со стабильным дефектом, не поддающимся лечению или исправлению. Поэтому профессорско-преподавательскому составу нужно иметь представление о психолого-педагогических особенностях лиц с инвалидностью, особенностей их обучения в зависимости от степени и уровню нарушений здоровья.

Литература:

1. Андронникова, О.О. Виктимное поведение подростков: факторы возникновения и профилактика / О.О. Андронникова. – Новосибирск: НГИ, 2015. – 300 с.
2. Барсукова, С.А. Ценностные ориентации инвалидов в сфере труда / С.А. Барсукова // Инвалиды – инвалидность – инвалидизация / Под общей редакцией проф. З.Х. Саралиевой. – Н. Новгород: Изд-во НИСОЦ, 2018. – С. 698-701
3. Биктагирова, Г.Ф. Профилактика и коррекция виктимного поведения студенческой молодежи в Глобальной сети Интернет: теория, практика / Г.Ф. Биктагирова, Р.А. Валеева, А.Р. Дроздикова-Зарипова, Н.Н. Калацкая, Н.Ю. Костюнина. – Казань: Издательство «Отчество», 2019. – 320 с.
4. Бумаженко, Н.И. Виктимология: учебно-методическое пособие / Н.И. Бумаженко. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2010. – 115 с.
5. Гребенникова, В.М. Особенности развития у студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья качеств конкурентоспособной личности / В.М. Гребенникова, Т.И. Бонкало, Е.Ю. Руденко // Педагогика и просвещение. – 2019. – № 4. – URL: https://nbpublsh.com/library_read_article.php?id=30706
6. Долговых, М.П. Психологическая детерминация проявления виктимного поведения личности подростка: автореф. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Долгов Маргарита Петровна. – Москва, 2009. – 19 с.
7. Журлова, И.В. Социально-педагогическая виктимология : курс лекций / И.В. Журлова. – Мозырь: УО МГПУ им. И.П. Шамякина, 2010. – 172 с.
8. Методические рекомендации по работе со студентами-инвалидами и студентами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ): учебно-методическое пособие / авт.-сост. Л.Ф. Мустафина. – Изд. 2-е. – М.: Директ-Медиа, 2023. – 136 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=602470> (дата обращения: 11.08.2023)
9. Мищенко, В.И. Исследование виктимного поведения старшеклассников: проблема подбора диагностического инструментария / В.И. Мищенко // Вестник ТИУиЭ. – 2019. – №2 (30). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-viktimnogo-povedeniya-starsheklassnikov-problema-podboradiagnosticheskogo-instrumentariya> (дата обращения: 14.08.2023)
10. Пономаренко, А.А. Преодоление установки жертвы как одно из условий повышения качества жизни социально незащищенных лиц молодого возраста / А.А. Пономаренко // Психическая депривация детей в трудной жизненной ситуации: образовательные технологии профилактики, реабилитации, сопровождения. – М.: Изд-во МГППУ, 2013. – С. 46-50
11. Руденская, Ю.Е. Виктимодиагностика как инновационная учебная дисциплина / Ю.Е. Руденская // Концепт. – 2014. – Современная школа: из опыта инновационной деятельности. – Выпуск 4. – ART 55256. – URL: <http://ekoncept.ru/2014/55256.htm>
12. Селиванова, Ю.В. Личностное самоопределение студентов с инвалидностью: социально-психологический анализ факторов и механизмов / Ю.В. Селиванова // Вестник Мининского университета. – 2020. – №2 (31). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnoe-samoopredelenie-studentov-s-invalidnostyu-sotsialno-psihologicheskii-analiz-faktorov-i-mehanizmov> (дата обращения: 22.06.2023)

Педагогика

УДК 37.017.93

кандидат педагогических наук, доцент **Фатуева Юлия Наилевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национально исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент **Мальшева Татьяна Сергеевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национально исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Статья посвящена анализу нравственных качеств студентов и разработке методов и форм организации учебно-воспитательной деятельности по их развитию. В этих целях анализируются исторические предпосылки и проблемы нравственного становления современной молодежи в связи с современной кризисной ситуацией, рассмотрено значение нравственного воспитания студентов в современном мире. Выделены нравственные ценности и качества студентов и преподавателей вуза в контексте иноязычного образования. В статье приводятся методы и формы организации учебно-воспитательной деятельности для развития нравственных качеств у студентов вузов на примере обучения иностранному языку. Эффективность указанных методов подтверждается результатами проведенного эмпирического исследования, свидетельствующего о возможности развития нравственных качеств у студентов бакалавриата в процессе иноязычной подготовки, в ходе которого у студентов закрепляется ясное представление о ценностях родной культуры, формируется желание и потребность их сохранять, развивается умение оценивать ситуации по критериям нравственности.

Ключевые слова: нравственные ценности, нравственные качества студентов вуза, преподаватель вуза, нравственное становление.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the moral qualities of students and the development of methods and forms of organization of educational activities for their development. For this purpose, the historical prerequisites and problems of the moral formation of modern youth are analyzed in connection with the current crisis situation, the importance of the moral education of students in the modern world is considered. The moral values and qualities of university students and teachers in the context of foreign language education are highlighted. The article presents methods and forms of organization of educational activities for the development of moral qualities in university students on the example of teaching a foreign language. The effectiveness of these methods is confirmed by the results of an empirical study that testifies to the possibility of developing moral qualities among undergraduate students in the process of foreign language training, during which students gain a clear idea of the values of their native culture, form a desire and need to preserve them, and develop the ability to assess situations according to moral criteria.

Key words: moral values, moral qualities of university students, university teacher, moral formation.

Введение. Стремительная смена социальной системы неуклонно ведет к трансформации большей части нравственного сосуществования людей, особенно среди подрастающего поколения. Современный мир характеризуется нарастанием неуправляемого потока информации в социальной сфере, что неизбежно изменяет нравственный облик человека.

Современная молодежь неустойчива в плане своей системы ценностей и значительно подвержена влиянию получаемой информации. Именно на этом основывается информационное манипулирование, которое сейчас испытывает Россия, что ведет за собой подмену истинных нравственных ценностей чуждыми и отрицательное отношение к наследию родной страны. Все это актуализирует сохранение и укрепление традиционных российских нравственных ценностей, нравственное становление личности, ведущую роль в котором принимает система образования.

Целью данного исследования является выделение нравственных качеств, развитие которых актуально у студентов бакалавриата в контексте иноязычного образования, а также разработка методов и форм организации учебно-воспитательной деятельности по развитию данных качеств на занятиях по иностранному языку.

Изложение основного материала статьи. Вопросами нравственных ценностей и воспитания занимались исследователи с давних времен, они представлены в работах античных мыслителей (Аристотеля, Платона, Сократа), но наибольшую разработку получили в трудах Г. Гегеля, Г. Спенсера, М. Вебера. В отечественной педагогике проблемами нравственного воспитания занимались многие исследователи (Г.С. Абрамов, Ю.В. Азаров, В.А. Беляева, Е.В. Бондаревская, М.Г. Гинзбург, В.И. Додонов, А.Г. Здравомыслов, В.В. Николина, В.А. Сластенин, С.А. Фадеева, Д.Б. Эльконин и многие другие). В отечественной психологии ценность рассматривается в качестве важнейшего психологического фактора, регулирующего и детерминирующего мотивацию, поведение человека (Б.Г. Ананьев, Ю.М. Жуков, А.Д. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, и другие); ценности определяют как социальные и культурные доминанты, ориентация на которые формирует в личности высоконравственные потребности и осмысленные поступки (В.А. Караковский, Е.Н. Шиянов). Под нравственными ценностями мы понимаем этические идеалы, высшие принципы человеческой жизни.

Сегодня Россия столкнулась с ситуацией изменения нравственных устоев, связанной с навязыванием чуждых ценностей. Сначала рассмотрим исторический аспект проблемы снижения уровня государственного контроля за воспитанием нравственности в России. В советскую эпоху в нашей стране общественная система воспитания осуществлялась через пионерскую и комсомольскую организации. Быть членом таких организаций было почетно и даже необходимо для успешной жизни, учебы и работы. Так, пионерская организация воспитывала учащихся школ в духе абсолютной преданности родине, сознательного отношения к труду, освоению духовной культуры, а комсомольская организация, работая с молодежью, настраивала ее на труд, отличную учебу и занятие спортом, уделяя значительное внимание и досугу молодых граждан. С распадом СССР стали постепенно закрываться многие дворцы и дома культуры, различные социальные организации, занимавшиеся спортивной и культурно-просветительской деятельностью. Экономический хаос, творившийся в стране, в большой степени способствовал отстранению молодежи от нравственного самосовершенствования.

Новая рыночная экономика предложила подрастающему поколению пассивно-потребительское времяпрепровождение, которое совсем не заботилось о нравственном облике людей. Среди нового типа времяпрепровождения можно выделить компьютерные игры, ночные клубы, новые телевизионные шоу. В сфере компьютерных игр преобладали агрессивные игры типа разных видов войн или стрельбищ, которые не только искажали реальное отношение между людьми, но и полностью нивелировали ценностное отношение к жизни другого человека. В ночных клубах, посещать которые было модно, царил предельно низкая морально-этическая обстановка. То же можно сказать и про появляющиеся реалити-шоу, комедийные шоу и сериалы. Таким образом, среди молодежи взамен спортивного и интеллектуально-творческого времяпрепровождения, пришел пассивно-развлекательный досуг, который не требовал никакого напряжения эмоционально-волевого характера и основывался на примитивных формах юмора и низких моральных стандартах. Из-за свойственной молодежи неустойчивости, подвижности позиций в социальном плане и предельной легкости освоения новой модели проведения свободного времени, низкий уровень нравственности стремительно охватил большую часть молодежи в нашей стране.

В системе среднего и высшего образования стало появляться огромное количество платных образовательных учреждений, где вопросами нравственного становления личности никто не занимался, так как на первое место выходили лишь коммерческие выгоды. Таким образом, сложившаяся ситуация в стране стала приводить к низкому уровню нравственных ценностей среди молодежи, утратившей механизмы наследования традиций и ценностей родной страны.

Современная ситуация в стране и мире высветила проблемы недостатка нравственного воспитания подрастающего поколения и наше правительство на государственном уровне начало политику по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, цель которого «способствовать сбережению народа России и сохранению его идентичности на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей, развитию человеческого потенциала, поддержанию гражданского мира и согласия в стране, укреплению законности, формированию безопасного информационного пространства, защите российского общества от распространения деструктивной идеологии, достижению национальных целей развития, повышению конкурентоспособности и международного престижа Российской Федерации» [4].

Сегодня ключевым элементом государственной культурно-образовательной политики становится воспитание подрастающего поколения в духе традиционных ценностей, необходимых для формирования гармонично развитой личности. К традиционным ценностям относят жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России.

Личностное развитие человека неотделимо от социокультурного. С.А. Фадеева говорит о взаимовлиянии личности человека и культуры: «культура и личность обуславливают существование друг друга: культура влияет на становление и развитие личности человека, а человек поддерживает и сохраняет культурные традиции, создавая и открывая новое в культуре» [5, С. 18]. Исследователь предлагает понимать воспитание как социокультурный феномен, понимание которого возможно только в контексте культуры. В своем становлении личность осваивает опыт предыдущих поколений, выраженный в ценностном поле культуры.

Несомненно, с течением времени культура изменяется, приобретает новые черты. Именно нравственные ценности и традиции призваны быть нерушимыми мостами между прошлым и настоящим, опорой для подрастающего поколения, так как именно они являются носителями глубинных устоев культуры, ее фундаментом. В.В. Николина называет механизмы духовного наследования установок, ценностей, традиций России «исторической необходимостью, формой развития человека, предотвращающей нарушения социокультурной преемственности» [1, С. 5]. Только народ, имеющий единые ценности, единое представление о добре и зле, можно назвать нацией, а не группой индивидов. Именно твердое представление о ценностях культуры способно противостоять натиску чуждых культуре ценностей, взглядов.

Происходящие в современном мире трансформации нацелены на слом привычной жизнедеятельности человека, изменение его ценностей. Пропаганда в социальных сетях чуждых России ценностей нацелена на изменение сознания,

формируя управляемую модель поведения. Пренебрежение своими традициями, духовно-нравственным наследием своей страны неумолимо приведет к подмене ценностей культуры другого мира.

Следует так же отметить, что современная культура в мире характеризуется потребительским характером, восхваляя дорогие бренды, развлечения и экономические выгоды, а также информационными технологиями и дистанционным общением. Это обстоятельство приводит к обесцениванию традиционных русских ценностей.

В этой связи особо важно понимать, каким будет подрастающее поколение, воспитанное в такой культуре. От того какое воспитание получит подрастающее поколение сегодня, какие ценности будут для них базовыми, зависит жизнь целой страны в ближайшем будущем. Поэтому задача нравственного становления личности должна решаться на государственном уровне.

Проанализировав труды исследователей в области нравственного воспитания, мы составили список нравственных качеств, состоящий из более 30 пунктов и попросили преподавателей вузов и сотрудников компаний оценить наиболее важные качества для студентов и выпускников вузов, поставив баллы от 0 до 10. В результате анкетирования мы выделили следующие нравственные качества студентов, которые респонденты посчитали ведущими: трудолюбие, уважение к людям, честность, ответственность (за действие или бездействие, в общем, научном и профессиональном планах), способность к самокритике, адекватное восприятие критики, любовь к Родине, забота об окружающих. В результате опроса преподавателей иностранных языков о специфических нравственных качествах студентов в контексте иноязычного образования нами были выделены такие качества как: интерес к иностранному языку, любовь к родной культуре, уважение культур других народов, нацеленность на использование иностранного языка в научных и профессиональных планах, предметно-языковая интеграция.

С целью развития указанных качеств у студентов нами были разработаны следующие методы и формы организации учебно-воспитательной деятельности в процессе обучения иностранному языку в вузе.

Так как главной целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, процесс обучения происходит в постоянном диалоге преподавателя и студента, в реальном общении на практических занятиях. Именно в коммуникации со студентами преподаватель способен проявлять свои нравственные качества и способствовать обсуждению вопросов нравственного характера, грамотно подбирая темы дискуссий.

Одним из самых популярных упражнений в процессе иноязычной подготовки студентов является составление диалога по определенной теме. Преподаватель может выбирать и корректировать коммуникативные задачи так, чтобы нравственные качества говорящих проявлялись максимально ярко.

В процессе обучения студенты читают различные произведения на иностранном языке. Произведения классической литературы полны примеров нравственных поступков героев. Поэтому преподавателю следует не только задавать пересказ текста, но и побуждать студентов характеризовать героев, обосновать их суждение, выделить ценности героев, приведшие их к тому или иному поступку, подталкивать студентов к осмыслению своего опыта и своих стратегий поведения в ситуациях, подобных прочитанным, анализируя тем самым уровень нравственности самого себя. Различные вопросы и задания на распознавание нравственных качеств героев можно предложить и после просмотра художественных фильмов на иностранном языке.

В ходе изучения блока страноведения преподаватель знакомит студентов с элементами культуры страны изучаемого языка. Мы предлагаем не просто говорить о культуре другой страны, но в сравнении с родной культурой, находя общее и отличное. Говоря о разнице культур, преподаватель может подводить студентов к принятию или непринятию тех или иных ценностей другой страны. Следует также обратить внимание студентов на тот факт, что многие праздники в современном мире имеют ярко выраженный коммерческий характер. Западная культура навязывает всему миру свои праздники. Так, праздник Хэллоуин сейчас отмечается среди молодежи не только в США, Европе, но и в России, и в странах Востока, причем многие из празднующих не осведомлены об истоках этого праздника. Роль преподавателя вуза в том, чтобы он открывал студентам истины, которые не выгодны рыночной экономике, продающей атрибутику, а идут на пользу нравственному становлению молодежи. Преподаватель, знакомя с явлениями в мире, может показать студентам ценность элементов культуры родной страны, причины распространения элементов культуры других стран, подвести к выводу о необходимости сохранения и популяризации собственной культуры.

Читая ведущие СМИ страны изучаемого языка, преподаватель может проанализировать со студентами какой процент статей посвящен базовым ценностям, а какой современным рыночным. Разбирая ту или иную статью, преподаватель показывает, что основная цель статьи не развлекательная, например, как это может показаться, а носит скрытую продающую рекламу или имеет агитаторскую направленность. Преподаватель иностранного языка тем самым готовит подрастающее поколение критически оценивать всю входящую информацию, прививая привычку пропускать всю информацию через фильтры ценностей родной культуры.

Говоря о внеаудиторной работе со студентами, мы выделяем посещение музеев и прочих объектов культуры как одну из интересных форм организации учебно-воспитательной деятельности для приобщения подрастающего поколения к ценностям культурного наследия России. Обладая большим образовательным потенциалом, коллекция музейных экспонатов является правдивым источником информации о событиях, людях, ценностях. Изучая тему «Искусство», студенты могут описывать реальные произведения искусств, а не репродукции с экрана компьютера, что призвано хоть на короткий срок отодвинуть современный цифровой мир, демонстрируя ценность реального над виртуальным. Такое задание как перевод названий музейных экспонатов и их краткое описание на изучаемом языке будет способствовать не только развитию навыков перевода, но и сделает процесс обучения интересным, увлекательным и ценным в коммуникативном плане, так как для адекватного ведения межкультурной коммуникации необходимы навыки адекватной передачи культурной и исторической информации. Неподдельный интерес у студентов вызывает задание создать видеоролик – презентацию своего любимого объекта культурного наследия в регионе, реализуя который они не только высказывают свое отношение к нему, но и привлекают внимание сверстников к объектам культуры.

Чтение научных работ на иностранном языке призвано интегрировать профессиональное и языковое развитие студентов. В результате студенты приучаются получать новейшие результаты исследований в своей профессиональной области, имеют возможность сравнивать и анализировать актуальные вопросы, связанные с профессиональной деятельностью, исследуемые в России и за рубежом, одновременно обогащая свой словарный запас профессиональной терминологией.

В нашем опытном эксперименте, проходившем 2 академических года (2 и 3 годы обучения в вузе), принимали участие 4 языковые группы студентов, чей процесс иноязычного образования постоянно включал в себя указанные педагогические приемы по развитию нравственных качеств. В конце первого семестра 4 года обучения мы попросили преподавателей оценить выделенные выше нравственные качества у студентов по уровням (высокий, средний, низкий) на занятиях по иностранному языку в процессе бесед, дискуссий, ролевых игр. В результате оказалось, что студенты из экспериментальных групп демонстрировали более высокий уровень сформированности нравственных качеств по сравнению с студентами

других групп. Кроме того, преподаватели отметили у студентов из экспериментальной группы более осознанное понимание себя, своего места в жизни, своего профессионального и научного самоопределения; уважительное и заботливое отношение к другим студентам группы; ценность родной культуры и адекватное понимание культуры страны изучаемого языка. Таким образом, представленные методы и формы организации учебно-воспитательной деятельности по развитию нравственных качеств студентов оказались эффективными.

Несомненно, ключевое значение в воспитании нравственной культуры студентов играет личность преподавателя. Нравственная культура преподавателя вуза, являясь своего рода образцом нравственности для студентов, представляет собой комплексную систему личностных и профессиональных качеств, ценностей, убеждений, чувств и способностей. Данные качества находят свое отражение во множественных ситуациях нравственного выбора, с которыми ежедневно сталкивается преподаватель вуза во время аудиторной и внеаудиторной работы со студентами.

Определяя нравственную культуру преподавателя, мы придерживаемся мнения И.М. Шадринной, которая включает в нее такие ценности, как: «благородство, великодушие, верность, добро, доверие, долг, достоинство, милосердие, ответственность, свобода, совесть, справедливость, стыд, толерантность, честь» [7, С. 131-132]; а также выделенные Д.С. Соммэром следующие нравственные качества: «благодарность, братство, добропорядочность, защита детей, искренность, любовь, милосердие, патриотизм, преданность, рассудительность, семейный союз, скромность, смелость, сострадание, терпение, терпимость, трудолюбие, уважение пожилых людей, умеренность, честность, честь, щедрость» [3, С. 446-447]. Ввиду того, что деятельность преподавателя подразумевает постоянное общение со студентами, мы предлагаем расширить предложенный исследователями список и включить в него такое качество, как вежливость. Говоря именно о преподавателях иностранного языка, мы также предлагаем выделить такие качества, как любовь и искренний интерес к преподаваемым иностранным языкам, ответственность за профессиональную иноязычную и научную подготовку студентов, устремленность к постоянному профессиональному развитию, адекватной межличностной и межкультурной коммуникации, творчеству (в том числе для адаптации иноязычного материала под потребности конкретной группы); ответственность за результат своей педагогической деятельности. Кроме того, мы бы не стали включать такую ценность, как толерантность. По нашему мнению, избыточное внимание к толерантности последнее десятилетие, излишняя, порой показательная терпимость, к ценностям других культур, привела к изменению системы ценностей в нашей стране. Ярким примером этому могут послужить изменение отношения общества к гендерной самоидентификации и способам самовыражения и самопрезентации. Мы не отрицаем важность толерантности, но только в контексте уважения и понимания многообразия культур. В нашем понимании уважение и понимание элементов культуры не идентичны их присвоению и освоению.

Преподаватель, демонстрируя перечисленные качества, несомненно, является эталоном для подражания. Из-за неустойчивого самосознания и самоопределения студентов им крайне важно видеть перед собой истинный пример нравственного поведения. Поэтому педагогические вузы должны обращать особое внимание на нравственное развитие будущих педагогов. Вопросы, связанные с ценностями и ценностными ориентациями педагогов, нашли свое отражение в работах В.А. Слостенина. Исследователь выделяет педагогические ценности, определяя их как нормы, регламентирующие педагогическую деятельность, выступающие как познавательно-действующая система, служащая опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога [2]. Мы уверены в том, что «внедрение аксеологического подхода в процесс профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка оказывает значительное влияние на личность специалиста, задачей которого будет не просто передача определенных знаний, но формирование ценностной картины мира» [6, С. 300].

Именно педагогический коллектив вуза может стать аккумулятором к нравственному совершенствованию подрастающего поколения, формируя у них ценностное мировосприятие. Высокие нравственные стандарты преподавателей определяют правильное направление развития жизненного пути студентов, спланивая молодое поколение узами нравственности в современную эпоху кризисных изменений.

Выводы. Таким образом, базой мировоззрения подрастающего поколения является четкое представление о ценностях родной культуры, сформированное желание их сохранять, умение критично оценивать окружающую действительность по критериям нравственности. Перечисленные возможно развивать во время занятий по иностранному языку. Совсем небольшие дополнения в учебных планах дисциплин могут способствовать развитию нравственных качеств студентов, нацеленных на сохранение своей культурной самоидентичности. Воспитательная работа преподавателя вуза в указанном аспекте не может быть недооценена, напротив, на нее необходимо обратить особое внимание как самих педагогов, так и систему образования в целом. Это позволит разработать больше различных технологий по развитию нравственности молодежи и внедрить их в государственные образовательные стандарты в вузах.

Литература:

1. Николина, В.В. Отечественное духовное наследие как условие воспитания у детей и молодежи ценностного видения мира // Нижегородское образование – 2022. – №3. – С. 4-15
2. Слостенин, В.А. Педагогика: учебн. для студ. высших пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2011. – 380 с.
3. Соммэр, Д.С. Мораль XXI века / Д.С. Соммэр. – М.: Кодекс, 2020. – 480 с.
4. Стратегия 24: сайт. – 2010. – URL: <https://strategy24.ru/rf/projects/osnovy-gosudarstvennoy-politiki-po-sokhraneniyu-ikrepleniyu-traditsionnykh-rossiyskikh-dukhovnonravstvennykh-tsennostey> (дата обращения 29.07.2023)
5. Фадеева, С.А. Проектирование социального пространства: от культуры личности к личности Культуры // Нижегородское образование. – 2020. – №3. – С. 18-22
6. Хусяинова, Ю.Н. Эмотивность как аксеологический ориентир профессионально-методической подготовки учителей иностранного языка / Ю.Н. Хусяинова // Аксиология иноязычного образования в контексте подготовки педагога будущего: материалы Междунар. науч.-практ. Форума, посвящ. 65-летию кафедры методики преподавания иностранных языков / отв. ред. А.В. Крупченко, А.В. Малев. – Москва: МПГУ, 2020. – С. 299-309
7. Шадринна, И.М. теоретические основы формирования нравственной культуры будущего учителя: монография И.М. Шадринна. – Мурманск: МГГУ, 2015. – 196 с.

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Федосеева Ирина Александровна

Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Санкт-Петербург);

преподаватель Маклачков Егор Александрович

Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Санкт-Петербург)

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОБЗОР ИЗМЕНЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА

Аннотация. Целью статьи является рассмотрение историко-педагогических аспектов методического обеспечения профессиональной подготовки будущих офицеров войск национальной гвардии от момента образования силовой структуры до современного времени. В ходе рассмотрения особенностей и условий осуществления образовательного процесса будущего офицера войск национальной гвардии определены периоды возникновения и развития методического обеспечения профессиональной подготовки, отражающие связь с решаемыми служебными и профессиональными задачами с учетом потребностей времени. Дореволюционный период (1811-1917 гг.) включает в себя особенности становления методического обеспечения профессиональной подготовки Отдельного корпуса внутренней стражи. Этот период показывает начало комплектования корпуса, которое проводилось из офицеров армейских частей, неспособных к полевой службе, направлением воспитанников военно-учебных заведений и производством в офицеры наиболее подготовленных и опытных унтер-офицеров. Методическим обеспечением подготовки будущих офицеров в стали императорские указы, Положение о комплектовании, постановления Совета о военно-учебных заведениях о распределении выпускников, приказы начальников Отдельного корпуса внутренней стражи. Советский период (1917-1991 гг.) характеризуется изменением методического обеспечения профессиональной подготовки в системе советских органов государственной безопасности. Происходит образование специализированных военно-учебных заведений в виде школ командного состава, преобразованных в военные училища, а позднее в военные институты. Методическим обеспечением подготовки будущих офицеров стали приказы, положения о военно-учебных заведениях и инструкции ОГПУ, НКВД, МВД, что показывает частые реорганизации и преобразования войск правопорядка. Уделяется внимание качественному отбору кандидатов для поступления в военные училища, организации учебного процесса, проведению войсковой стажировки. Постсоветский период (1991 г. – по настоящее время) показывает методическое обеспечение профессиональной подготовки с учетом требований современного времени. Происходит реформирование военного образования, переход на пятилетний срок обучения, подготовка будущих офицеров руководить военными служащими по контракту, обучение в соответствии с новым ФГОС. Методическое обеспечение представлено квалификационными требованиями по профилю подготовки, приказами федеральной службы, приказами начальников военных образовательных организаций высшего образования и основными образовательными программами.

Ключевые слова: военно-учебные заведения, подготовка, методическое обеспечение, будущий офицер, организация учебного процесса, войска национальной гвардии.

Annotation. The purpose of the article is to consider the historical and pedagogical aspects of methodological support for the professional training of future officers of the national guard troops from the moment the power structure was formed to modern times. In the course of consideration of the peculiarities and conditions for the implementation of the educational process of the future officer of the national guard troops, periods of emergence and development of methodological support for professional training were determined, reflecting the connection with the service and professional tasks to be solved, taking into account the needs of the time. The pre-revolutionary period (1811-1917) includes the peculiarities of the formation of methodological support for professional training of the Separate Corps of the Internal Guard. This period shows the beginning of the recruitment of the corps, which was carried out from officers of army units incapable of field service, the direction of pupils of military educational institutions and the production of the most trained and experienced non-commissioned officers as officers. The methodological support for the training of future officers in became imperial decrees, the Regulation on recruitment, the Council's decisions on military educational institutions on the distribution of graduates, orders of the heads of the Separate Corps of the Internal Guard. The Soviet period (1917-1991) is characterized by a change in the methodological support of professional training in the system of Soviet state security bodies. Specialized military educational institutions are formed in the form of command schools, transformed into military schools, and later into military institutes. The methodological support for the training of future officers was orders, provisions on military educational institutions and instructions of the OGPU, NKVD, Ministry of Internal Affairs, which shows the frequent reorganization and transformation of law enforcement troops. Attention is paid to the high-quality selection of candidates for admission to military schools, the organization of the educational process, and the conduct of military internships. The post-Soviet period (1991 – to the present) shows the methodological support of professional training, taking into account the requirements of modern times. There is a reform of military education, the transition to a five-year training period, the training of future officers to lead military personnel under a contract, training in accordance with the new GEF. Methodological support is represented by qualification requirements for the training profile, orders of the federal service, orders of the heads of military educational organizations of higher education and basic educational programs.

Key words: military educational institutions, training, methodological support, future officer, organization of the educational process, national guard troops.

Введение. Защита государства и охрана общественного порядка, обеспечиваемая войсками национальной гвардии в стране, всегда являлась ответственной и важной деятельностью в системе государственного управления. Значимую роль в этой работе занимают офицеры, которые обучают личный состав правильной организации и несению службы, координируют действия, ставят задачи. Понимание значимости выполняемой деятельности, высокое чувство долга и квалификация формируются в процессе профессиональной подготовки будущего офицера, обучающегося в военных образовательных организациях высшего образования (ВООВО). Во многом готовность к выполнению профессиональной деятельности будет зависеть от организации процесса подготовки, осуществляемого исходя из требований нормативно-правовых документов и методического обеспечения.

Изложение основного материала статьи. Образование внутренней стражи в 1811 году было обусловлено объединением разрозненных гарнизонных рот и уездных команд для единого управления и возможности противодействовать дезертирам, шпионам, провокаторам и разносчикам слухов в период угрозы нападения со стороны Франции. Императорские указы обозначили законодательную основу деятельности внутренней стражи. Впоследствии было

издано Положение для внутренней стражи, отражающее полномочия и обязанности военнослужащих. В 1816 году внутренняя стража преобразовывается в Отдельный корпус внутренней стражи (ОКВС). В 1817 году выходит Положение о комплектовании ОКВС общим и частным порядком. Общий порядок проводился раз в год путем перевода в ОКВС негодных к строевой службе офицеров и военнослужащих из армии, а частный порядок предусматривал направление к командирам внутренних гарнизонных батальонов офицеров и военнослужащих, выписанных из госпиталей, которые также были непригодны по состоянию здоровья для строевой службы в армии [6, С. 209-210]. Своих военно-учебных заведений в ОКВС не было, и пополнение офицерскими кадрами осуществлялось на общих основаниях с армейскими частями. При этом потребности в комплектовании не удовлетворялись должным образом. Стоит отметить, что до середины 30-х гг. XIX века в нормативно-правовой базе подготовки будущих офицеров отсутствовали общие постановления, частные инструкции и программы подготовки. [7, С. 29].

Для улучшения комплектования и подготовки военнослужащих по приказу командира ОКВС генерала К.П. Рейбница из каждого подразделения собирали наиболее подготовленного ефрейтора и унтер-офицера для прохождения двухмесячного обучения, в которое входило: чтение, правописание, арифметика, изучение обязанностей солдата в бою. В последующем у обучающихся появлялась возможность при выдающихся достижениях в служебной деятельности стать офицером. Введением этой практики помогло несколько снизить проблему комплектования войск.

К середине XIX века методическое обеспечение подготовки будущего офицера претерпело ряд изменений вследствие необходимости организации единого системного процесса обучения и подготовки будущих военных кадров. В методическое обеспечение вошли:

- императорские указы (образование Совета о военных училищах, которым были разработаны уставы, штаты и таблицы военных училищ, учебные курсы, руководства и единая структурная организация в военно-учебных заведениях);
- рескрипты (учреждение Комитета устройства учебных заведений, разработавшего общее положение и устав для военно-учебных заведений; образование Совета о военно-учебных заведениях, которым были разработаны положения о службе по учебной части);
- общий свод военных постановлений (постановления о распределении выпускников в ОКВС, единые учебные планы и программы преподавания, наставление для образования воспитанников, общая инструкция для составления учебных конспектов и программ).

К 1917 году система методического обеспечения в достаточной мере смогла обеспечить армию квалифицированными военными кадрами, способными брать на себя ответственность, жертвовать собой в бою и быть примером для подчиненных. Вместе с тем отсутствие собственных военно-учебных заведений в ОКВС, а в последующем в конвойной страже способствовало некомплекту офицерских кадров, отсутствию учета специфики выполняемой служебной и профессиональной деятельности.

Этот период можно охарактеризовать как «дореволюционный», показывающий, что комплектование проводилось из офицеров армейских частей, неспособных к полевой службе, путем направления воспитанников военно-учебных заведений, количество которых не могло удовлетворить потребности войск. Методическим обеспечением подготовки будущих офицеров в этот период стали императорские указы, Положение о комплектовании ОКВС, постановления Совета о военно-учебных заведениях о распределении выпускников, приказы начальников ОКВС, конвойной стражи.

После победы Октябрьской социалистической революции конвойная стража вошла в состав войск Всероссийской чрезвычайной комиссии при Совете народных комиссаров по борьбе с контрреволюцией и саботажем (ВЧК), затем в войска внутренней охраны Республики, а через год в войска внутренней службы Республики. В 1921 году издан приказ заместителя председателя ВЧК И.С. Уншлихта «Об организации школ для подготовки комсостава», обусловивший создание первых школ, в которых проходила переподготовка командиров рот, батальонов, подготовка руководителей штабов, командиров отделений и взводов [2, С. 271]. После окончания Гражданской войны в 1922 году войска входят в состав Государственного политического управления Народного комиссариата внутренних дел РСФСР (ГПУ). В 1923 году войска ГПУ преобразованы в Объединенное государственное политическое управление СССР (ОГПУ). Основными источниками пополнения офицерских кадров до 1932 года оставались военно-учебные заведения РККА [8, С. 406-408]. Подготовка в системе военно-учебных заведений РККА не учитывала специфику службы войск, руководству приходилось переучивать командиров, и к 1930 году назрела проблема создания собственной системы подготовки кадров.

В период с 1930 по 1932 год были открыты школы для подготовки войск в Харькове, Бабушкине, Новом Петергофе, Саратове, Ленинграде. Работа школ регламентировалась Положением о нормальных школах погранохраны и войск ОГПУ от 13 апреля 1932 года, определившем главную задачу по подготовке средне-начальствующего состава для командования пехотными и кавалерийскими частями ОГПУ. Серьезное внимание уделялось учебному процессу и стажировке в войсках. По окончании школы выпускник умел управлять подразделением, руководить военно-политической обстановкой, обладал необходимыми волевыми качествами [2, С. 317].

Для улучшения показателей подготовки будущего командного и начальствующего состава ОГПУ и РККА вышло Постановление Всесоюзной коммунистической партии (большевиков) 25 августа 1932 года «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» и ЦИК СССР от 19 сентября 1932 года «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах». Требования документов предписывали убрать бригадно-лабораторный метод и вернуть лекционно-семинарскую систему обучения, повысить теоретический уровень преподавателей, формировать у курсантов навыки самостоятельной подготовки к занятиям [5].

В 1934 году образован НКВД СССР, выполняющий функции по обеспечению государственной безопасности, охраны государственной границы, управлению исправительно-трудовыми учреждениями, внутренней и конвойной охраной. В 1937 году военные школы преобразованы в военные училища, что позволило увеличить штатный состав преподавательского и переманного состава. В 1939-1940 гг. совместно с РККА войска НКВД принимали участие в советско-финской войне, опыт которой был учтен в образовательном процессе будущих командиров и политработников. Учебные программы и планы были изменены в сторону подготовки к ведению боевых действий на территории противника, нейтрализации его диверсионных действий, подготовки действий на марше, использования элементов маскировки [3, С. 141-142].

Начало Великой Отечественной войны обусловило переход военно-учебных заведений на ускоренный выпуск курсантов и слушателей, а также временный переход на подготовку младших лейтенантов. Это повлекло введение восьмичасовых занятий с преподавателем и четырех часов самостоятельной подготовки. Количество преподаваемых дисциплин было оптимизировано с учетом потребностей войны. Для осуществления качественного обучения и обобщения боевого опыта для преподавательского состава вводилась стажировка на фронте в частях НКВД [4, С. 154-155].

В 1943 году создаются 11 суворовских военных училищ, из которых два готовили будущие военные кадры для войск НКВД. Училища принимали мальчиков в возрасте от 10 до 16 лет. Преимущественно набирались дети офицеров войск НКВД, погибших на фронте. В войсках поддерживалось создание и сохранение военных династий.

В 1946 году Военно-учебные заведения НКВД были реорганизованы. Согласно постановлению Совета Министров

СССР от 27 июля 1946 года № 1654-727 Высшая офицерская школа МВД СССР преобразована в Военный институт МВД СССР, который готовил офицеров с высшим военным образованием. С 1949 года проводится оптимизация подготовки будущих офицеров, часть военно-учебных заведений МВД СССР объединяется по профильным направлениям [4, С. 16-17].

Середина 1960-х годов становится новым этапом развития войск. 12 октября 1967 года внутренняя и конвойная охрана объединены в единую структуру, получившую название внутренних войск, которым передаются Ленинградское, Саратовское, Владикавказское, Харьковское училища для подготовки будущих офицеров. Позднее образуются Новосибирское и Пермское училища.

В 1970 году определяются порядок и задачи войсковой стажировки курсантов приказом МВД СССР № 26 «Указания об организации и проведении войсковой стажировки курсантов военных училищ МВД СССР» [1]. Для улучшения морально-деловых качеств будущих офицеров издается приказ МВД СССР от 15 июня 1971 года № 171 «Об улучшении нравственного и эстетического воспитания слушателей и курсантов высших и средних специальных учебных заведений МВД СССР», определивший необходимые направления и ответственность учебных заведений за отбор и качественную подготовку курсантов внутренних войск. В 1985 году правила поступления усовершенствованы и изложены в инструкции по проведению военно-профессиональной ориентации, профессионального отбора и порядке проведения учебных сборов для поступающих в военные училища. В 1977 году приказом МВД СССР № 113 утверждена инструкция, определяющая порядок организации учебного процесса, основные цели, задачи и осуществление его планирования в военных училищах [9, С. 77-78]. Учебный процесс в военно-учебных заведениях был направлен на связь обучения и воспитания курсантов с будущей профессиональной деятельностью путем применения активных форм обучения, использования учебных карт, структурно-логических схем, диалоговых лекций, политического боя, мозгового штурма, ролевых игр, творческих дискуссий и т.д. [1, С. 12-14].

Рассматриваемый период можно охарактеризовать как «советский» в котором создаются специализированные военно-учебные заведения в виде школ командного состава, преобразованные в военные училища, с учетом специфики выполняемой служебно-боевой деятельности, переход от многопрофильных училищ к определенным направлениям подготовки. Методическим обеспечением подготовки будущих офицеров стали приказы ОГПУ, НКВД, МВД, что показывает частые реорганизации и преобразования от войск внутренней службы Республики до внутренних войск СССР. Уделяется внимание качественному отбору кандидатов для поступления в военные училища, организации учебного процесса, проведению войсковой стажировки.

После распада СССР начинается новый период развития подготовки будущего офицера войск правопорядка. Исходя из требований современности подготовка будущих офицеров определялась новыми законами – «Об образовании» и «О воинской обязанности и военной службе». С 1997 года военные училища преобразуются в военные институты внутренних войск МВД России. Срок обучения увеличивается до 5 лет. Подготовка будущего офицера стала осуществляться в соответствии с ФГОС и квалификационными требованиями по специальностям подготовки, основными профессиональными образовательными программами и программами дополнительного профессионального образования.

Опыт ведения контртеррористических операций на территории Российской Федерации учитывался при разработке и принятии нового Федерального закона «О внутренних войсках Министерства внутренних дел Российской Федерации», определившего правовой статус военнослужащих, задачи и функции войск, порядок использования сил и средств, социальные гарантии для военнослужащих и членов их семей.

Для осуществления централизации управления войсками 5 апреля 2016 года издан Указ Президента Российской Федерации «Вопросы Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации», который определил создание новой Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации, куда вошли внутренние войска, органы управления и подразделения Министерства внутренних дел Российской Федерации.

На сегодняшний день методическое обеспечение профессиональной подготовки будущего офицера представлено в виде ФГОС, квалификационных требований по специальностям подготовки, основных профессиональных образовательных программ и программ дополнительного профессионального образования, приказами войск национальной гвардии о порядке и особенностях организации и осуществления образовательной деятельности, приказами начальников ВООВО, уставом ВООВО.

Представленный период можно обозначить как «постсоветский», характеризующийся реформированием военного образования, переходом на пятилетний срок обучения, обучением будущих офицеров в соответствии с новым ФГОС. В систему внедряется опыт выполнения служебно-боевых задач, войска расширяются и становятся самостоятельной федеральной службой.

Выводы. Проведенный анализ научных источников позволил определить периоды и особенности изменения методического обеспечения профессиональной подготовки будущего офицера войск национальной гвардии.

Дореволюционный период (особенности становления методического обеспечения профессиональной подготовки ОКВС, 1811-1917 гг.) методическое обеспечение представляет собой императорские указы, положение о комплектовании ОКВС, приказы начальников ОКВС, постановления Совета о военно-учебных заведениях о распределении выпускников в ОКВС.

Советский период (завершение становления и развитие методического обеспечения профессиональной подготовки в системе советских органов государственной безопасности, 1917-1991 гг.) методическое обеспечение представлено в виде приказов ОГПУ, НКВД, МВД, положений о военно-учебных заведениях.

Постсоветский период (методическое обеспечение профессиональной подготовки с учетом требований современного времени, 1991 г. – по настоящее время) методическое обеспечение составляют ФГОС, квалификационные требования, приказы Федеральной службы войск национальной гвардии, приказы начальников ВООВО, основные образовательные программы.

Литература:

1. Андреев, С.А. Системы подготовки офицерских кадров внутренних войск МВД СССР в 1968-1991 гг. / С.А. Андреев, С.В. Галдобина // Вестник Екатеринбургского института. – 2016. – № 2. – С. 8-14
2. Внутренние войска в годы мирного социалистического строительства, 1922-1941 гг. – М.: Юридическая литература, 1977. – 637 с.
3. Гузев, А.Н. Подготовка кадров среднего командного состава для войск ОГПУ-НКВД СССР (1930-1945 гг.): исторический аспект: диссертация ... канд. ист. наук: 07.00.02 / Гузев Алексей Николаевич. – Саратов, 2001. – 250 с.
4. Гузев, Д.А. Государственная политика в сфере подготовки офицерских кадров для войск внутреннего предназначения (1945-1991 гг.): исторический аспект: автореферат дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / Гузев Дмитрий Алексеевич. – Саратов, 2015. – 25 с.
5. Иовлев, А. Развитие – военно-учебных заведений в 1929-1937 гг. / А. Иовлев, А. Черемных // Военно-исторический журнал. – 1980. – № 7. – С. 72-76

6. Колпаков, П.А. Внутренняя стража и Отдельный корпус внутренней стражи в 1811-1863 гг.: эволюция организационной структуры военно-полицейских формирований Российской империи / П.А. Колпаков // Научный диалог. – 2016. – № 10. – С. 206-218

7. Крылов, В.М. Кадетские корпуса и российские кадеты / В.М. Крылов. – СПб.: Военно-исторический музей артиллерии, инженерных войск и войск связи, 1998. – 672 с.

8. Некрасов, В.Ф. Внутренние войска Советского государства 1917-1977 / В.Ф. Некрасов. – М.: Академия МВД СССР, 1980. – 469 с.

9. Олейник, С.А. Организационно-правовое регулирование совершенствования системы подготовки кадров внутренних войск МВД СССР во второй половине XX века / С.А. Олейник, С.Г. Лысенков // Вестник Московского университета МВД России. – 2011. – № 5. – С. 76-82

Педагогика

УДК 37.018

кандидат педагогических наук Фёфелова Олеся Евгеньевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Беляева Татьяна Константиновна

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

преподаватель истории и обществознания Пикулева Светлана Владимировна

Государственное бюджетное учреждение профессиональное образовательное учреждение «Дзержинский химический техникум имени Красной Армии» (г. Дзержинск)

ФОРМАТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК ПО ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ И ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МОЛОДЕЖИ НА ТЕРРИТОРИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В статье приведен анализ образовательных практик по формированию культурно-исторической памяти и гражданской идентичности подрастающего поколения на территории субъектов РФ. Авторами представлено понимание обозначенных в статье понятий. Рассмотрены диссертационные исследования за период с 2000 до 2023 года, публикации в журналах из перечня ВАК, конференций, а также с сайтов образовательных организаций. В ходе анализа образовательных практик проанализированы системы основного и среднего общего образования, система среднего профессионального образования и система бакалавриата на наличие эффективных и результативных образовательных форматов, позволяющих осуществить достижение целей формирования гражданско-патриотического сознания и понимания важности сохранения исторической памяти у молодежи России.

Ключевые слова: образовательная практика, формат образовательной практики, культурно-историческая память, гражданская идентичность, система образования, урочная, внеурочная и внешкольная деятельность.

Annotation. The article provides an analysis of educational practices for the formation of cultural and historical memory and civic identity of the younger generation on the territory of the subjects of the Russian Federation. The authors present an understanding of the concepts outlined in the article. Dissertation research for the period from 2000 to 2023, publications in journals from the list of the Higher Attestation Commission, conferences, as well as from the websites of educational organizations are considered. In the course of the analysis of educational practices, the systems of basic and secondary general education, the system of secondary vocational education and the bachelor's degree system were analyzed for the presence of effective and efficient educational formats that allow achieving the goals of the formation of civil-patriotic consciousness and understanding of the importance of preserving historical memory among the youth of Russia.

Key words: educational practice, educational practice format, cultural and historical memory, civic identity, education system, scheduled, extracurricular and extracurricular activities.

Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания № 073-03-2023-029 от 27.01.2023 г.

Введение. Проблема сохранения культурно-исторической памяти и формирования гражданской идентичности актуальна для любой страны, поскольку от ее решения зависит государственность и суверенитет. Данная линия была определена на государственном уровне в начале нулевых В.В. Путиным, осуществившим после его прихода к власти целый ряд действий, направленных на поиск идеологии, объединяющей народы РФ. События, произошедшие после 2014 года дают основание полагать, что это была правильно выбранная идеология, сосредоточенная на сохранении исторической правды и поиске ответов на вопросы о русской идентичности и гражданстве.

В Послании к Федеральному собранию 12 декабря 2012 года В.В. Путин сказал, что: «...Мы должны не просто уверенно развиваться, но и сохранить свою национальную и духовную идентичность, не растерять себя как нация, быть и оставаться Россией...» [10].

Как точно подметила И.А. Каверина: «Российская гражданская идентичность предполагает не только патриотизм, но и обладание менталитетом, базирующимся на общероссийских культурно-исторических традициях и ценностях (добро, справедливость, гуманизм, альтруизм, бескорыстие, самоотверженное служение Отечеству, забота о семье, детях, стариках, взаимопомощь в годину бедствий), далёких от философии личного успеха и личной удачи» [6, С. 2].

Культурно-историческая память рассматривается нами как сфера общественного сознания, наполненная фактологическими явлениями, памятниками, как предметами окружающей действительности, ценностями и символами, идеями, в которых отражается как в зеркале образ наших мыслей и на котором строится российская гражданская идентичность.

Изложение основного материала статьи. Система образования многие десятилетия определялась как пространство, в котором происходит становление гражданского достоинства личности, освоение норм и ценностей общества, погружение в национальную культуру. Авторами Концепции духовно-нравственного развития отмечено: «Ребенок школьного возраста наиболее восприимчив к эмоционально-ценностному, духовно-нравственному развитию, гражданскому воспитанию. В то же время недостаток развития и воспитания в этот период жизни трудно восполнить в последующие годы» [3, С. 38.]

Согласно диссертационным исследованиям Л.В. Гужовой, Н.Н. Дубининой, Е.Л. Крыловой, Т.В. Левкиной, В.В. Литвиненко, С.И. Майсевич, Н.А. Мельниковой, Г.Н. Мусс, Ю.Е. Окуневой, Е.Н. Тазетдиновой, О.Н. Тараненко, Ж.Г. Химич, А.А. Шаронова, М.М. Шевцовой и других патриотические представления углубляются в возрастном

промежутке с 14-15 лет до 19-20 лет. Эта закономерность, основанная на формировании субъектности, обусловлена тягой старшеклассников к пониманию своего места в общественной иерархии, первыми попытками осознания связи с историей своей страны, с пониманием своего отношения к ее прошлому, без которого не может быть как настоящего, так и построения планов на будущее. По мнению исследователя Е.Е. Даниловой, именно учащимся старших классов характерно «стремление к «взрослому будущему» [2, С. 8]. В связи с этим, «у старшеклассников сохраняется на высоком уровне стремление к самосовершенствованию, приобретению новых качеств и способностей» [2, С. 9], которые должны развиваться в осознанное понимание важности отстаивания национальных и государственных интересов России, готовность объединиться с соотечественниками и сделать все возможное для развития и процветания нашего народа. Задача основной и средней общеобразовательной школы, системы СПО, а также программ бакалавриата состоит в том, чтобы, базируясь на различных образовательных форматах, осуществить формирование патриотических убеждений и чувств у молодого поколения нашей страны.

За период с конца XX начала XXI века учеными Т.Г. Кузьминой (2000), С.В. Тысячной (2004), А.А. Логиновой (2010), А.Н. Махнинным (2014), Г.Х. Ахметшиной (2015), Т.А. Каратаевой (2018), М.А. Красноборова (2018), Е.С. Вагайцевой (2018) выполнен ряд диссертационных исследований в системе основного и среднего общего образования, посвященных анализу условий, разнообразных форм и методов формирования гражданской позиции. Система среднего профессионального образования рассмотрена в диссертационных исследованиях Н.А. Платоновой (2007), Е.Н. Тезетдиновой (2019), Т.С. Артюхиной (2020).

Выявлению патриотических настроений среди студенческой молодежи в Российской Федерации посвящены диссертационные социологические исследования А.А. Николаевой (2010), Ж.Н. Тория (2019), а также кандидатская диссертация по педагогике А.И. Тимофеева (2013). Ученые обращают внимание на тот факт, что «для того, чтобы консолидировать и сплотить все группы молодежи, обеспечить эффективную социальную регуляцию процессов ее социализации со стороны общества и государства необходима большая духовно-нравственная работа, основанная на утверждении принципов социальной справедливости, патриотизма и гражданственности» [9, С. 3].

Данное исследование ориентировано на поиск, изучение, систематизацию и обобщение образовательных практик работы с подрастающей молодежью педагогов на уровнях образования от старшей школы (10-11 класс) до 3 курса высшего учебного заведения (включая 1 и 2 курс учреждений СПО). В ходе исследования нами были проанализированы образовательные форматы, в рамках которых происходит формирование исторической памяти и гражданской идентичности в урочной, внеурочной и внешкольной деятельности как результата реализации Федеральной рабочей программы воспитания.

Вслед за Г.Н. Травниковым под образовательной практикой мы понимаем «специфическую форму деятельности, которая задается пространством человеческих встреч (событийной общности, совместно-распределенной деятельности, рефлексивного сознания), осуществляемую человеком, направленную на саморазвитие, которое носит целеполагающий характер» [14, С. 55, 57].

Под образовательным форматом мы понимаем форму (способ, вариант) проведения образовательного события. Особый научный интерес вызывают форматы, позволяющие добиться решения задач воспитания ответственного гражданина, любящего Родину, готового осознанно сделать все возможное для ее развития и процветания.

В нижеприведенном обзоре образовательных форматов собраны лучшие образовательные практики регионов РФ, которые были реализованы за последние 10 лет. Не претендуя на всеохватность, авторы статьи осуществили анализ обобщенного педагогического опыта, который был опубликован в диссертационных исследованиях, научных журналах, рекомендованных ВАК, на конференциях и сайтах образовательных организаций. Анализ показал, что 70% образовательных практик реализуются в системе общего образования, долю в 30% составляют образовательные практики системы СПО и вузов.

Гражданско-патриотическое воспитание на всей территории Российской Федерации происходит в рамках сфер урочной, внеурочной и внеклассной деятельности. Урочная деятельность предоставляет значительные возможности для достижения цели осознания субъектами образовательной деятельности своей гражданской принадлежности. Являясь референтным лицом для ученика, педагог актуализирует наиболее ценные аспекты передаваемого школьникам знания во время урока. Наибольшим воспитательным потенциалом, позволяющим осуществить формирование гражданской идентичности и сохранение исторической памяти именно на уроке, обладают дисциплины гуманитарного цикла: история и обществознание, родной (русский или другой) язык и литература, география и краеведение, а также культурология, религиоведение, ИЗО и музыка. Например, Т.А. Каратаева в своем диссертационном исследовании, которое проводилось в МАОУ «Гимназия № 3» г. Оренбурга обозначила такие формы урочной деятельности как «проблемно-ценностные дискуссии: уроки мужества («Отчизны верные сыны»), «По долгу службы, по велению сердца»), уроки истории и обществознания («Граждане в политической жизни страны. Выборы. Избирательное право», «Становление новой российской государственности»), правовые практикумы «Международное законодательство о правах человека» [7, С. 18].

В ряде регионов в рамках учебной деятельности проходят занятия по учебному курсу «Краеведение» (Ленинградская, Нижегородская, Тамбовская, Тульская, Ярославская область и др.) [11].

19 мая 2023 года во всех школах Российской Федерации в рамках Всероссийского Дня единых действий в 5-9 классах прошел урок «Без срока давности» в память о геноциде советского народа нацистами и их пособниками в годы Великой Отечественной войны.

Более впечатляющими возможностями, позволяющими закрепить представителю подрастающего поколения осознание себя как гражданина российского общества, дает внеурочная деятельность, которая рассматривается как часть учебно-воспитательного процесса в образовательной организации, направленная на организацию свободного времяпрепровождения школьников после уроков в её пределах, с целью их дальнейшего развития.

Во всех российских школах, колледжах и вузах, начиная с 1 августа 2022 года, перед первым уроком/занятием в понедельник лучшие ученики и студенты поднимают Государственный флаг России и слушают Государственный гимн. Затем в кабинетах в рамках федеральной программы «Разговоры о важном» классные руководители и специалисты по учебно-воспитательной работе проводят беседы, в которых затрагиваются важнейшие аспекты гражданско-патриотического воспитания в нашей стране.

Близким к формату «Разговоров о важном» является дискуссионный формат классного часа, диспута, НОУ, конференции, образовательного форума [12] в рамках которых происходит обсуждение наиболее важных проблем, связанных с формированием гражданской позиции и чувства патриотизма [5].

Образовательное пространство музейной педагогики, объединяющее такие дисциплины, как музееведение, педагогика и психология, позволяет усвоить национальные ценности как нашей огромной страны культуры, так и ценности культуры «малой родины». Музейная педагогика успешно реализуется в Ленинградской, Магаданской, Нижегородской, Ростовской, Тульской, Ульяновской областях, Республике Крым и Республике Алтай. Научно-методический интерес вызывает

образовательная практика, реализуемая в МБОУ «Гаспринская средняя школа №1» Республики Крым по программе «Формирование национального самосознания обучающихся посредством организации деятельности школьного музея народов Крыма» (2022), предполагающая театрализованные мероприятия, просветительскую и проектно-исследовательскую деятельность педагогов и обучающихся.

С целью сохранения исторической памяти образовательные организации Российской Федерации, начиная с 7 мая 2019 года участвуют в проведении международной исторической акции по проверке знаний о Великой Отечественной войне «Диктант Победы». В 2022 году диктант написали более 1,6 миллиона человек на 19 тысячах площадок [4].

Огромную работу по сохранению исторической памяти на территории Российской Федерации проводят различные военно-патриотические и поисковые клубы, с которыми взаимодействуют как подростки и старшеклассники во внешкольной деятельности, так и студенты колледжей и высших учебных заведений. В Орловской области реализуется образовательная практика восстановления и ухода за воинскими захоронениями погибших в годы ВОВ (акция «Обелиск») [13, С. 66], а в Томской области действует «Школа молодого поисковика».

Интерес у подростков, старшеклассников и студентов занимает деятельность, связанная с реконструкцией исторических событий [1]. По данным Министерства Просвещения на данный момент 1,6 млн представителей молодого поколения являются участниками мероприятий разного уровня. В настоящее время наиболее крупными детско-юношескими организациями гражданско-патриотического направления, непосредственно ориентированными на формирование гражданской идентичности, являются «Юнармия» (1,75 млн детей) и ООГ ДЮО «Российское движение школьников (РДШ)» (3 млн детей) [8].

Одним из значимых результатов понимания важности сохранения культурно-исторической памяти является ответственное несение старшеклассниками караула около Поста №1 – это честь, которую нужно еще заслужить.

Многие подростки и старшеклассники, являются участниками военно-патриотической спортивной игры «Зарница», существующей еще с 1967 года. Подготовка к ней осуществляется на территории образовательной организации во внеурочное время, а проведение – за пределами школы. На просторах интернета представлено в открытом доступе достаточное количество сценариев этой игры. Игра «Зарница» отмечена в публикациях как активно реализуемая образовательная практика на территории г. Москвы и Московской области, а также Нижегородской, Орловской, Свердловской, Томской, Челябинской областях и в Ханты-Мансийском автономном округе.

Значительная часть образовательных практик, посвященных формированию гражданской идентичности и сохранению исторической и культурной памяти у подрастающего поколения на территории Российской Федерации, связана с реализацией социальных проектов как в урочной и внеурочной, так и во внешкольной деятельности. Интересные проекты реализуются на территории Курской области (проект «Историческая память»), Рязанской области (проект «Аудитория имени Героев Советского Союза») для студентов, которые решили увековечить память преподавателей и студентов РГУ имени С.А. Есенина, погибших во время ВОВ), Самарская область (интернет-проект, направленный на создание социального значимого web-сайта гражданско-патриотической направленности), Саратовская область (всероссийский проект «Гражданская идентичность в пространстве современной школы»), Томской области (палаточные лагеря, слеты военно-патриотических клубов и объединений «Орлята России», «Наследники Победы») и многие другие.

Отдельного внимания заслуживают практики, направленные на организацию различных многочисленных конкурсов песни и танца, конкурсы рисунков, всевозможные патриотические акции («Георгиевская ленточка», «Вахта памяти», «Стена Памяти»), военно-исторические фестивали, организация и проведение Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО), акции волонтерской деятельности.

Выводы. Таким образом, как российские ученые, так и педагоги-практики ставят перед собой и успешно реализуют научный поиск, направленный к на открытие и описание педагогических условий, новых и зарекомендовавших себя форм и форматов образовательной практики, которые помогут добиться целей сохранения духовного единства народов России, формирования уважения к родному языку, самобытной культуре, сохранения исторических и культурных ценностей нашего народа. Резюмируя приведенные образовательные практики отметим:

– подрастающее поколение на территории нашей страны в настоящее время так же, как и в советские года нуждаются в организации слаженной, системной, проверенной в ходе многочисленных практик и основанной на важнейшей для многонационального российского государства идеологии и ценностях воспитательной системе, которая являлась бы фундаментом, позволяющим заложить прочную гражданско-патриотическую позицию в создании ребенка со школьной скамьи и на всю жизнь;

– в ходе анализа и обобщения авторами публикации были выявлено значительное количество интереснейших и разнообразных образовательных практик, которые успешно реализуются на территории всех субъектов Российской Федерации (за исключением вновь присоединенных);

– гражданская идентичность и культурно-историческая память подрастающего поколения строится на знании истории своей страны, уважении к её традициям и устоям, сохранении ее культурных ценностей и идеалов традиционной семьи, малой родины;

– обобщение приведенных в статье образовательных практик позволяет в дальнейшем осуществить их классификацию и создать на ее основе адаптивную образовательную систему, которая может быть применена для организации учебно-воспитательной деятельности на новых территориях Российской Федерации.

Литература:

1. Гражданско-патриотическое воспитание в Новосибирской области: актуальные подходы и практика реализации: методическое пособие / Б.А. Дейч, М.В. Чельцов, М.Г. Чельцова. – Новосибирск: Изд. ООО «Немр Пресс», 2018. – 180 с.
2. Данилова, Е.Е. Особенности мотивационной сферы современных российских школьников: содержание, возрастная динамика, роль образовательной среды / Е.Е. Данилова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, No 1. – С. 6
3. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков // Народное образование. – №1, 2010. – С. 39-46. – URL: file:///C:/Users/alek-/Downloads/kontseptsiya-duhovno-nravstvennogo-razvitiya-i-vozpitanija-lichnosti-grazhdanina-rossii.pdf (дата обращения 26.07.2023)
4. "Диктант Победы" проходит в России и 46 странах мира / В. Емельяненко // Российская Газета: сайт. – 2023. – №98 (9038). – URL: <https://rg.ru/2023/04/27/diktant-pobedy-prohodit-v-rossii-i-46-stranah-mira.html> (дата обращения: 30.07.2023)
5. Дискуссионный клуб «Формирование традиционных ценностей российской гражданской идентичности обучающихся» в базовой школе ОмГПУ №82: сайт. – URL: <https://omsk365.ru/news/nauka-i-obrazovanie/diskussionnyy-klub-formirovanie-tradicionnyh-cennostey-rossiyskoy-grazhdanskoy-identichnosti-obuchayuschih-sya-v-bazovoy-shkole-omgpu-82.htm> (дата обращения 30.07.2023)
6. Каверина, И.А. Патриотизм – составляющая гражданской идентичности личности / И.А. Каверина // Инновации в действии. Педагогика XXI век. 15.05.2020. – URL: <https://pedagogcentr.ru/publication/1/11/5386> (дата обращения: 25.07.2023)

7. Каратаева, Т.А. Формирование гражданской идентичности старшеклассников в ценностно-ориентационной деятельности: автореферат дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01 / Каратаева Татьяна Алексеевна. – Оренбург, 2018. – 24 с.
8. Министерство Просвещения РФ: Федеральный проект «Патриотическое воспитание»: сайт. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/> (дата обращения 30.07.2023)
9. Николаева, А.А. Социальная активность как фактор формирования гражданской идентичности современной российской студенческой молодежи: автореферат дис. ... канд. пед. наук.: 22.00.04 / Николаева Алла Алексеевна. – Тула, 2010. – 23 с.
10. Послание президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации 12 декабря 2012 года: сайт. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/messages/17118>. (дата обращения: 25.07.2023)
11. Программа «Формирование гражданской идентичности ярославских школьников в социально-образовательной среде средствами гуманитарных дисциплин» СШ №28 имени А.А. Суркова г. Рыбинск Ярославской области: сайт. – URL: <http://sch28.rybadm.ru/p106aa1.html> (дата обращения 30.07.2023)
12. Создание условий для развития системы поддержки общественных инициатив и проектов, направленных на гражданское и патриотическое воспитание детей и молодежи в Курской области: сайт. – URL: <https://infourok.ru/sozdanie-uslovij-dlya-razvitiya-sistemy-podderzki-obshestvennyh-iniciativ-i-proektov-napravlennyh-na-grazhdanskoe-i-patrioticheskoe-6265751.html>. (дата обращения: 30.07.2023)
13. Сухоленцева, Е.Н. Гражданское воспитание детей в общественных объединениях / Е.Н. Сухоленцева // Формирование гражданской идентичности молодежи: педагогические и управленческие практики. Сборник материалов. – М., 2019. – 164 с.
14. Травников, Г.Н. Образовательная практика в системе педагогической деятельности / Г.Н. Травников // Научно-практический журнал «Гуманизация образования» № 3/2009. – URL: <file:///C:/Users/alek-/Downloads/obrazovatel'naya-praktika-v-sisteme-pedagogicheskoy-deyatelnosti.pdf> (дата обращения: 23.07.2023)

Педагогика

УДК 376, 37.014.1

соискатель Хамзах Ася Саллал Хамзах

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В НОРМАТИВНО-ПРАВОВОМ ПОЛЕ ИРАКА И РОССИИ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению организационных особенностей инклюзивного образования детей с расстройствами аутистического спектра в контексте нормативно-правовых документов Ирака и России. Автор кратко раскрывает положения основных документов, регулирующих сферу инклюзивного образования детей с РАС в Ираке и России. В контексте рассмотрения положений основных нормативно-правовых документов делается вывод о сходстве и отличиях в организации инклюзивного образования детей с аутизмом в обеих странах. Автор ссылается на актуальные документы России и Ирака. Тезисно раскрыты положения Национальной стратегии образования инвалидов в Ираке на 2014-2024 годы. Кратко проанализированы специальные стандарты аккредитации программ и услуг для аутистов в Республике Ирак. Описаны критерии аккредитации диагностических центров, оказывающих образовательные и социальные услуги лицам с расстройствами аутистического спектра, в Ираке. Российские нормативно-правовые документы, регулирующие инклюзивное образование детей с аутистическими нарушениями, представлены в рамках рассмотрения их федерального, регионального и локального значения. Среди российских документов особое внимание уделено ключевым положениям Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» и приложениям ФГОС НОО ОВЗ, касающихся организации образования детей с расстройствами аутистического спектра. Делается общий вывод об особенностях характера нормативно-правового регулирования инклюзивного образования детей с расстройствами аутистического спектра в Ираке и России.

Ключевые слова: дети с расстройствами аутистического спектра, нормативно-правовое регулирование образования детей с РАС, нормативно-правовое поле Ирака и России.

Annotation. The article is devoted to consideration of organizational characteristics of inclusive education for children with ASD in the context of legal and regulatory documents in Iraq and Russia. Considering the main aspects of legal and regulatory documents it is possible to make a conclusion about similarities and differences in organization of inclusive education for children on the autistic spectrum in both countries. The authors refer to the up-to-date documents of Russia and Iraq. The main aspect of The National educational strategy for disabled people in Iraq 2014-2024 are presented. The specific standards of programs and services for people with ASD accreditation are briefly introduced. The criteria for the accreditation of diagnostic centers, providing educational and social services for people with ASD in Iraq are described. The Russian legal documents, regulating inclusive education of children with autistic disorder are introduced within their federal, regional and local significance. Among the Russian documents special attention is given to the key aspects of the Federal Law “About education in the Russian Federation” and the appendixes of FES PE WHL relating to organization of education of children with ASD. A general conclusion is made about the characteristics of legal regulation of inclusive education for children with ASD in Iraq and Russia.

Key words: children with ASD, legal regulation of education of children with ASD, regulatory and legal framework of Iraq and Russia.

Введение. На сегодняшний день во всем мире наблюдается динамичный рост популяции детей с расстройствами аутистического спектра. Современные исследования детской популяции, анализирующие распространенность расстройств аутистического спектра среди детского населения планеты, а также данные Всемирной организации здравоохранения показывают, что в настоящее время в среднем каждый 160 ребенок в мире имеет подобное расстройство. При этом важно обратить внимание на тот факт, что речь идет только о выявленных и официально зафиксированных случаях аутистических нарушений у детей. Практически во всех странах мира существуют программы помощи и поддержки людям с инвалидностью в целом и с расстройствами аутистического спектра, в частности. Европейские страны и США также реализуют программы раннего выявления аутистических расстройств и поддержки семей детей с аутизмом, предлагают разные программы сопровождения и коррекции в период получения образования, а также практики сопровождаемого проживания для людей с нарушениями аутистического спектра. В Ираке и в России в настоящее время также активно развивается практика инклюзивного образования лиц с разными типами нарушений развития, в том числе с РАС.

Совершенствуется существующая нормативная база и разрабатываются новые нормативно-правовые акты, регулирующие отношения в системе инклюзивного образования. Цель представленного исследования заключается в рассмотрении организационных особенностей инклюзивного образования детей с расстройствами аутистического спектра в контексте положений актуальных нормативно-правовых документов Ирака и России.

Изложение основного материала статьи. Развитие практики инклюзивного образования в целом и инклюзивных практик образования детей с РАС, в частности, в России и Ираке обусловлено существующими нормативно-правовыми ориентирами, сложившимися на данный момент в обеих странах.

В России инклюзивное образование регулируется документами всех уровней (от федерального до локального). Согласно Конституции РФ, образование – основной приоритет государства. Данное положение также отражено в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», который закрепляет право детей с особенностями развития, в том числе с РАС, получать образование вместе со своими нормативно развивающимися сверстниками, и гарантирует обязательства государства по созданию специальных условий для таких особенных учеников. Российская нормативно-правовая база, ориентированная на создание и обеспечение условий для инклюзивного образования детей с РАС, включает различные стратегии, государственные программы, концепции развития образования, межведомственные комплексные планы, касающиеся всех уровней образования, в том числе профессионального и высшего. Важнейшим документом, направленным на обеспечение не только образовательной, но и социальной инклюзии лиц с расстройствами аутистического спектра, является государственная программа «Доступная среда», реализация которой позволяет создавать условия для обучения детей с особенностями развития, в том числе с аутистическими нарушениями, преимущественно по месту жительства. Важнейшими документами для успешного развития практики инклюзивного образования детей с РАС в России являются федеральные государственные образовательные стандарты всех уровней образования [3]. Все они включают, как минимум положения, касающиеся особенностей реализации образовательных программ для лиц с ОВЗ, а некоторые из них, в частности, ФГОС НОО ОВЗ содержит подробные рекомендации по организации образовательного процесса для детей с расстройствами аутистического спектра. На сегодняшний день основные положения, касающиеся обучения детей с РАС в образовательных организациях, также зафиксированы в федеральных адаптированных образовательных программах на уровне общего образования [4].

В целом изменения, происходящие в российской системе образования с 2013 года, позволяют сделать вывод о том, что практика социальной и образовательной инклюзии лиц с особенностями здоровья, в том числе с РАС, в Российской Федерации находится в стадии активной реализации.

В отношении Республики Ирак отметим, что исследования в сфере образования и психологии, посвященные инклюзивной тематике, появились в стране относительно недавно и раскрывают особые образовательные потребности лиц не только с различными сенсорными, двигательными, когнитивными или поведенческими нарушениями, но и обращаются к проблемам организации образовательного процесса для детей с повышенными потребностями, требующими особого внимания и опеки со стороны педагогов. Выделяются среди работ, посвященных тематике инклюзии, исследования, ориентированные на проблематику сопровождения и поддержки детей с аутистическими нарушениями.

В Республике Ирак так же, как и в России, право на образование является конституционной гарантией. Конституция Республики Ирак 2005 года определяет обеспечение каждого человека на образование как обязанность государства. При этом обязательным для всех граждан является начальное образование [6]. Остальные уровни образования гражданами страны может, ориентируясь на свои возможности и желания. В то же время в государственных документах Ирака указывается, что каждый человек до 18 лет имеет право бесплатно получать образование. Важнейшей государственной задачей является создание условий для получения образования всеми гражданами, что требует совершенствования инфраструктуры образовательных учреждений. Особое внимание уделяется образованию детей с инвалидностью и девочек, права которых в настоящее время все еще не обеспечиваются в полном объеме в силу различных обстоятельств. Программы развития образования и научные исследования в данной сфере финансируются государством в приоритетном порядке.

Образовательная система Ирака гармонично встроена в традиционную систему социальных отношений, базирующуюся на религиозности и патриархальном укладе общества. В довоенное время система образования Ирака считалась одной из лучших на Ближнем Востоке [7]. В настоящее время, несмотря на сохраняющуюся традиционность, в иракском образовании прослеживаются тенденции к обновлению и трансформации, что обусловлено объективными обстоятельствами жизни страны в целом. Долговременные военные действия негативным образом сказываются на традиционном семейном укладе, поскольку многие семьи в период войны были фактически оторваны друг от друга, люди были вынуждены менять место жительства и условия жизни в целом. Пострадала в военный период и инфраструктура образовательных учреждений, одна часть из которых были разрушены, другая при сохранении самих учебных заведений не в состоянии гарантировать безопасное пребывание на территории. Данное обстоятельство также актуализировало потребность в новом подходе к организации образования в целом и способствовало продвижению тенденций информатизации и цифровизации образовательного процесса. Период пандемии также способствовал дальнейшему укреплению вышеназванных тенденций. В сложившихся обстоятельствах роли учителя, как источника знания, и ученика, как его получателя, преобразуются. Учитель теперь уже не является единственным источником учебной информации, он должен постоянно совершенствоваться, узнавать новое, чтобы быть интересным своим ученикам, которые теперь тоже становятся активными субъектами образования, могут сами находить и использовать различную информацию. Сегодня задача учителя не столько передать готовую информацию, сколько научить детей работать с возрастающими информационными потоками. Поиск, обработка и осмысление учебной информации зависят не только от внешних условий, которые предлагает система образования, но и во многом определяется индивидуальными особенностями ученика, в том числе его физическими и психическими характеристиками. Возрастает потребность, с одной стороны, в индивидуализации процесса обучения в широком смысле этого слова, с другой стороны, актуализируется необходимость объединения и включения (инклюзии) учеников с разными потребностями в общий образовательный процесс.

В настоящее время в Ираке действует Закон об обязательном образовании, который был принят еще в 1976 году. В начале 2000-х годов в Закон были внесены поправки, согласно которым на Министерство образования Республики Ирак возлагается ответственность за создание и обеспечение условий для обучения лиц, имеющих различные нарушения здоровья. На базе обычных школ Ирака создаются специальные классы для детей с ОВЗ, которые являются аналогом коррекционных классов, работающих на базе общеобразовательных школ в России. Для детей с ОВЗ с уровнем развития, наиболее приближенным к нормативному, предлагается обучение в обычных классах со сверстниками. При этом Министерство образования следит за тем, чтобы в школе и классе были созданы все необходимые условия обучения и сопровождения детей с особенностями развития.

Необходимо отметить особенности гендерной составляющей в организации образования для детей с ОВЗ в Ираке. Так, наблюдается очень низкая посещаемость школ девочками, у которых выявлены нарушения психофизического развития. С.В. Деманова связывает данное обстоятельство с опасениями семьи о благополучии девочек, родители опасаются за

здоровье и жизнь детей, которые не могут защитить себя даже на минимальном уровне, их «могут обидеть или похитить» [1, С. 10]. В связи с этим родители, которые могут себе позволить, предпочитают давать образование девочкам с ограниченными возможностями здоровья преимущественно в условиях семьи.

Интерес к проблемам образования лиц с инвалидностью и ОВЗ в Ираке существенно возрастает с начала 90-х гг. прошлого века. Начинается совершенствование нормативно-правовой базы, направленной на регулирование процесса обучения детей с ментальными, сенсорными и поведенческими нарушениями, в том числе с расстройствами аутистического спектра. Но если 90-е годы XX века связаны в большей степени с обеспечением социальных гарантий для людей с особенностями здоровья, то с начала 2000-х годов наблюдается институционализация разрозненных практик сопровождения и помощи лицам с аутизмом и другими нарушениями, создаются специальные центры поддержки, финансируемые как на уровне государства, так и в рамках частных и благотворительных инициатив.

К началу 2010-х гг. в Ираке уже был накоплен достаточный практический опыт и выявлены проблемы в организации образования лиц с особенностями развития, решение которых требовало дальнейших изменений в законодательстве страны, в связи с чем в 2013 году был принят «Закон об инвалидах и особых потребностях». Согласно положениям данного закона ключевым гарантом права на получение образования для лиц с ОВЗ и инвалидностью становится Министерство образования Республики Ирак. Его задачи связаны с созданием условий для получения начального и среднего образования людьми с особенностями развития, надзором за исполнением задач организации обучения и сопровождения людей с ОВЗ на базе конкретных образовательных организаций, подготовкой учебных программ для людей с особыми потребностями, в том числе с ОВЗ, бесплатным предоставлением оборудования, необходимого для качественной организации образовательного процесса для лиц с ОВЗ на базе общеобразовательных школ, подготовкой педагогических кадров и вспомогательного персонала, необходимого для работы с детьми с ОВЗ с самого раннего возраста. Необходимость качественного решения вышеперечисленных задач актуализировало подготовку специального инструктивного документа, направленного на организацию действий по реализации национального проекта комплексной образовательной интеграции в Ираке.

В 2013 году были введены стандарты общей аккредитации учреждений и программ для лиц с ограниченными возможностями, а в 2014 году начали действовать специальные стандарты аккредитации для программ, услуг и людей с аутизмом [5]. В настоящее время успешно реализуется план Национальной стратегии в области образования для людей с ограниченными возможностями на 2014-2024 годы, включающий ряд мероприятий по созданию условий для социальной и образовательной инклюзии людей с расстройствами аутистического спектра [2].

Обобщая вышеизложенное, отметим, что в настоящее время обеспечение образовательных услуг для детей с расстройствами аутистического спектра в Ираке характеризуется следующими особенностями:

1) в сфере оказания образовательных услуг, помощи и сопровождения детей с РАС большую роль наряду с государственными учреждениями играют частные и благотворительные организации;

2) образовательные программы и услуги для лиц с инвалидностью в целом, и для детей с расстройствами аутистического спектра, в частности, строго оцениваются в ключе нормативных требований, прописанных на уровне государственных стандартов качества;

3) усилия государства ориентированы на обеспечение качественной диагностики для лиц с инвалидностью и ОВЗ, в том числе на развитие программ ранней диагностики детей с рисками развития расстройств аутистического спектра.

В целом отношение к инклюзии, как социальной и образовательной практике, в Ираке достаточно положительное. Люди понимают, что инклюзивная образовательная практика меняет отношение обычных детей к детям с особенностями развития. Многие исследования инклюзивного образовательного процесса показывают не только положительную динамику состояния детей с особенностями здоровья, но прогресс в развитии социальных навыков у обычных детей, которые взаимодействуют с детьми с ограниченными возможностями. В системе инклюзивного образования есть возможность наладить взаимодействие с разными людьми.

Таким образом, в Ираке система образовательной интеграции (инклюзии) всех видов является успешной образовательной альтернативой для обеспечения надлежащей естественной среды без искусственной изоляции, посредством которой учащиеся-инвалиды могут общаться со своими сверстниками и более эффективно и гуманно получать новую практику образовательную и социальной жизни. Существующая на сегодняшний день в Ираке нормативно-правовая база обеспечивает эффективное развитие практики инклюзивного образования, что способствует социальной и образовательной инклюзии детей с расстройствами аутистического спектра.

Выводы. Обобщая вышеизложенное, сделаем несколько важных выводов:

1. Инклюзия как социальная и образовательная практика, ориентированная на потребности лиц с расстройствами аутистического спектра, реализуется в Ираке и России в контексте общих требований документов государственного уровня, в том числе Конституций обеих стран и федеральных законов, которые являются основой для продуктивного преобразования нормативно-правовой базы инклюзивного образования в РФ и Республике Ирак.

2. В настоящее время в России и Ираке разработана достаточная нормативно-правовая база для формирования и функционирования целостной системы инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, в частности с расстройствами аутистического спектра. Существующая нормативно-правовая база позволяет успешно развивать практику социальной и образовательной инклюзии лиц с аутистическими нарушениями в обеих странах.

3. В России и Ираке реализуется тенденция стандартизации образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в целом, и с расстройствами аутистического спектра, в частности. Но если в Ираке стандартизируются преимущественно общие условия реализации инклюзивного образовательного процесса (оказание помощи, проектирование образовательного пространства и т.д.), то в России большое внимание уделяется содержательным моментам организации обучения детей с аутистическими нарушениями, что зафиксировано в соответствующем приложении к ФГОС НОО ОВЗ.

Литература:

1. Деманова, С.В. Образование в Республике Ирак: правовые и социальные аспекты / С.В. Деманова // Тенденции развития науки и образования. – 2017. – № 29-1. – С. 8-13
2. Министерство образования Ирака. Управление специального образования: сайт. – 2023. – URL: <https://www.epedu.gov.iq> (дата обращения: 01.07.2023)
3. ФГОС: сайт. – 2016. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 10.07.2023)
4. Федеральные адаптированные образовательные программы для обучающихся с ОВЗ / Аутизм. Федеральный ресурсный центр: сайт. – 2016. – URL: <https://autism-frc.ru/work/programs/1548> (дата обращения: 10.07.2023)
5. Хамзах, А.С.Х. Стандарты деятельности специального педагога при работе с детьми-аутистами в Республике Ирак / А.С.Х. Хамзах // Образование XXI века: факторы и предикторы успешности освоения образовательной программы школьниками: материалы Международной научной конференции. Липецк, 20 октября 2022 года. – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2022. – С. 98-101

6. Constitution of the Republic of Iraq. The Right to Academic Freedom. – Art. 34. – 2005. – P. 41. – URL: https://www.constituteproject.org/constitution/Iraq_2005.pdf?lang=ar (дата обращения: 03.10.2022)

7. Report of the United Nations Program in Iraq, Cost and Benefits of Education in Iraq: An Analytical Study on the Education Sector and Strategies for Increasing Benefits from Education. – UNICEF. – 2017. – 66 p.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Харабаджах Мелия Наримановна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

АКТУАЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ТРАНСФОРМАЦИИ УЧЕБНОГО ТЕКСТА: ВИЗУАЛЬНЫЕ ЗАМЕТКИ (СКЕТЧНОУТИНГ)

Аннотация. В статье отмечено, что в процессе обучения студентов в вузе необходимо применять инновационные средства и способы развития визуального мышления. Одним из средств дополнения и усиления процесса запоминания, а также анализа информации с помощью простых образов, способствующих эффективному развитию зрительного мышления, является технология скетчноутинга. В статье рассматриваются пути использования скетчноутинга как технологии развития визуального мышления студентов. В исследовании отражены разработанные диагностические средства для определения уровня развития зрительного мышления студентов. На основе анализа результатов диагностических измерений была выявлена положительная динамика уровня развития зрительного мышления студентов, что позволило доказать эффективность применяемых методик, предполагающих использование технологии скетчноутинга.

Ключевые слова: мышление, скетчноутинг, визуализация, творчество, когнитивно-визуальные технологии.

Annotation. The article notes that in the process of teaching students at the university it is necessary to apply innovative means and ways of developing visual thinking. One of the means of supplementing and enhancing the process of memorization, as well as analyzing information using simple images that contribute to the effective development of visual thinking, is sketchnouting technology. The article discusses the ways of using sketchnouting as a technology for developing students' visual thinking. The study reflects the developed diagnostic tools for determining the level of development of visual thinking of students. Based on the analysis of the results of diagnostic measurements, a positive dynamics of the level of development of visual thinking of students was revealed, which made it possible to prove the effectiveness of the applied techniques involving the use of sketchnouting technology.

Key words: thinking, sketchnouting, visualization, creativity, cognitive-visual technologies.

Введение. Форму мышления как способ творческого решения проблемных задач в плане образного моделирования можно назвать визуальным мышлением (от лат. – зрительный). Основой такой формы мышления выступает наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, где при уподоблении предметно-практических и чувственно-практических действий свойствам объектов, формируются внешние перцептивные действия, а в дальнейшем происходит сокращение и интериоризация этих действий [14].

В отечественной науке история изучения визуального мышления реализовывалась по следующим направлениям: изучение психофизических основ восприятия зрительных образов [4]; исследование психологической структуры визуального мышления, определение различных видов визуальных операций [8]; изучение визуального мышления в значении с точки зрения различных областей гуманитарного знания.

В отечественной педагогической психологии проблема развития визуального мышления личности исследовалась с различных позиций. Так, сегодня анализируемый нами в данном исследовании феномен рассматривается в психологии как:

– индикатор развития визуальной культуры [9];

– необходимая составляющая логического и пространственного мышления [8];

– условие построения конструктивного учебного диалога [10];

– особый интегративный вид мышления, базирующийся на творческом воображении и сочетающий в себе особенности продуктивного восприятия и наглядно-образного мышления [12];

– психологическое условие формирования визуальной культуры личности [11].

Несмотря на наличие многочисленных исследований, посвященных различным аспектам визуального мышления как феномена, констатация недостаточности его развития у современных студентов обосновывает потребность в разработке эффективных методических систем, направленных на повышение уровня развитости данного личностного свойства.

Разработка методических систем, направленных на развитие визуального мышления требует, прежде всего, реализации диагностических операций по выявлению уровня сформированности изучаемого в данном исследовании свойства личности. Так, данное исследование нацелено на изучение теоретических аспектов феномена визуального мышления, подбор объективного диагностического инструментария определения уровня его сформированности у студентов, анализ эффективности разработанного методического подхода развития визуального мышления обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Целесообразность исследования визуального мышления будущего специалиста приобретает важнейшее значение в связи с увеличением объема визуальной информации и овладением способами и средствами работы с ней в информационную эпоху.

Визуальное мышление представляет собой особую форму деятельности человека, сущность которой заключается в оперировании и манипулировании наглядными образами. Результатом данной деятельности является создание новых, часто абстрактных образов, обладающих смысловой нагрузкой и делающих значение (содержание) видимым [12].

Психологи считают, что основной функцией зрительного мышления является его способность согласовывать различные значения образов в целостную, видимую картину. Визуальное мышление также помогает онтологизировать результаты абстрактного вербального мышления так, чтобы абстрактная сущность стала интеллектуально видимой. Использование его для изучения и анализа различных работ может дать новые идеи и более полное понимание в областях [3].

В психологической науке визуальное мышление интерпретируется как особый интегративный вид мышления, который регулирует процесс осуществления связи практики чувственного опыта с абстрактным мышлением [19]. В основе анализируемого нами типа мышления – сочетание особенностей воображения, продуктивного восприятия и наглядно-образного мышления [12].

Визуальное мышление представляет собой ядро творческого процесса, соединяющим в себе чувственные и рациональные формы познания мира, умственные действия, обусловленные непосредственным наблюдением и в то же время – логическим мышлением [12].

На предварительном этапе апробации методического подхода в рамках эксперимента был проведен первичный диагностический срез. Для его проведения нами были использованы следующие диагностические методики П. Торренса:

- тест «Свобода ассоциаций» (образная креативность).
- тест творческого мышления (невербальный блок).

Критериями и показателями исследования уровня визуального мышления являлись:

- легкость (беглость) – количественный показатель, отражающий способность к порождению большого количества идей (ассоциаций, образов);
- гибкость – отражает способность выдвигать разнообразные идеи, переходить от одного аспекта проблемы к другим, использовать различные стратегии решения;
- оригинальность – характеризует способность к выдвиганию идей, отличных от очевидных, нормативных;
- разработанность (тщательность, детализация образов) – фиксирует способность к изобретательству, конструктивной деятельности.

Учет указанных критериев и показателей, а также структуры визуального мышления как свойства личности позволил определить три уровня его сформированности у студентов: начальный, развитый и креативный.

Данные первичного диагностического среза эксперимента свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности визуального мышления студентов экспериментальной и контрольной групп. Недостаточность развития визуального мышления студентов потребовала поиска методических подходов повышения его уровня. Так, в рамках реализованного эксперимента в качестве методической основы нами была выбрана технология «Скетчноутинг» (революционный способ конспектирования лекций, конференций, мозговых штурмов и деловых встреч). Использование этой техники позволяет фиксировать информацию в виде рисунков и символов, создавая визуальную карту любого материала.

Указанная техника используется для развития навыков усвоения информации, которые оптимизируют работу головного мозга. В основу данной техники положена теория двойного кодирования, предложенная Алланом Пайвио в 1970 г. [2]. Согласно данной теории, мозг использует для обработки новых данных два канала: вербальный и визуальный.

Анализируемая нами технология дает возможность задействовать одновременно оба указанных канала. Это позволяет создать визуальную карту того, что человек слышит, видит, о чем думает, а не просто записать мысли, которые прозвучали в аудитории. К преимуществам визуального конспектирования (скетчноутинга) стоит отнести также то, что данная техника помогает сфокусировать внимание.

Основной единицей технологии является скетч (англ. sketch). Скетч представляет собой своеобразную структурированную заметку, сочетающую элементы как рисунка, так и текста; иными словами, это способ мышления с использованием изображений и слов [1]. Структура скетчей включает пиктограмму и лаконичный текст, тезис. По словам М. Роуди, скетчи всегда уникальны, в них находят выражение особенности личности их составителя [16].

По мнению исследователей в области психологии, создание конспектов посредством метода скетчноутинга в разы повышает уровень запоминаемости информации [5; 7; 13; 15]. Скетч дает возможность выделить саму суть, выделить более важные детали, а главное – потом позволяет при мимолетном взгляде на заметку быстро восстановить в памяти всю информацию, а также мысли и ощущения, сопровождающие выполнение задания.

С целью повышения уровня визуальной памяти студентов в рамках реализуемого эксперимента нами использовался ряд скетчноутинг-тренингов. Студенты были вовлечены в работу тренингов с целью выработки основных умений и навыков, позволяющих повысить уровень визуальной памяти, а именно:

- выделять в больших информационных потоках главное;
- перерабатывать значительное количество информации;
- ускорять процесс концентрации на информации, в сравнении с темпами обычной работы с текстовыми источниками;
- запоминать большие объемы информации.

Скетчноутинг-тренинги были объединены нами в комплексный тренинг «Развитие визуального мышления», представляющий собой целенаправленный, специально организованный в условиях вуза процесс развития визуального мышления студентов путем активизации овладения ими когнитивно-визуальными технологиями [6].

Комплексный тренинг реализовывался в ряде мини-скетчноутинг-тренингов путем реализации долгосрочного тренинга в рамках спецсеминара «Виды мышления, пути их развития». В рамках данного спецсеминара студенты, прежде чем приступить к заданиям тренингов, были ознакомлены с теоретическими положениями технологии скетчноутинга и спецификой использования техники на практике.

В ходе реализации тренингов студентам предлагалось составлять визуальные конспекты текстовой информации различных стилей, типов и целевого назначения в технике скетчноутинга. Основным условием работы студентов было использование ими не менее трех типов визуализации информации.

По завершении тренинговых занятий в рамках эксперимента был произведен контрольный замер уровня визуальной памяти студентов – респондентов исследования. При этом использовались те же методики диагностики и система критериев, что и при первичном срезе. Результаты респондентов экспериментальной и контрольной групп значительно возросли после внедрения технологии скетчноутинга и освоения студентами содержания спецсеминара «Виды мышления, пути их развития». У большинства участников эксперимента после внедрения методики отмечен развитый уровень визуального мышления, а количество обучающихся, у которых был зафиксирован креативный уровень, значительно возросло. Эти данные позволяют обосновать эффективность разработанной методики развития визуального мышления студентов.

Выводы. Обобщая вышеизложенное, заключим, что роль визуального мышления существенно растет в течение последних десятилетий ввиду развития информационного общества, в котором основной ценностной единицей выступает информация, а ведущий путь ее подачи – визуальный, благодаря появлению многочисленных информационно-визуальных средств.

Необходимость развития визуального мышления подрастающего поколения и поиска эффективных технологий, методов и средств достижения этой цели обоснована тем, что визуальное мышление помогает анализировать, систематизировать, творчески интерпретировать информацию. Так, низкий уровень развитости визуального мышления оказывает прямое влияние на успешность процесса формирования всех личностных образований.

С целью повышения уровня развитости визуального мышления студентов нами была разработана методическая система, в основе которой технология скетчноутинга. Эффективность данной технологии обоснована положительной динамикой уровня сформированности визуального мышления студентов, ставших респондентами исследования. Факт

положительной динамики, обосновывающий эффективность предлагаемой в исследовании методики, обосновал анализ разницы результатов первичного и контрольного диагностических замеров уровня развития визуального мышления.

Полученные в ходе исследования результаты теоретического изучения и психологического анализа могут быть использованы в оценке эффективности вузовских образовательных программ, в обосновании содержания и методов реализации развития визуального мышления обучающихся и студентов, диагностике развития визуального мышления, при реализации процесса целенаправленного повышения уровня визуального мышления студентов.

Литература:

1. Bruff, D. Why Use Sketchnotes in the Classroom? / D. Bruff // Agile Learning: Derek Bruff's Blog on Teaching and Technology. – URL: <http://derekbruff.org/?p=2902> (дата обращения: 12.01.2015)
2. Paivio, A. Mental Representations: A dual-coding approach / A. Paivio. – New York: Oxford University Press, 1986. – 336 p.
3. Zhukovskiy, V. The Nature of Visual Thinking / V. Zhukovskiy // Journal of Siberian Federal University, Humanities & Social Sciences. – №1. – 2008. – Pp. 149-158
4. Арнхейм, Р. Визуальное мышление, Зрительные образы: феноменология и эксперимент / Р. Арнхейм. – Душанбе, 1971. – С. 25-27
5. Белова, З.С. Визуализация научно-теоретического знания / З.С. Белова. – Чебоксары, Чуваш. ун-т, 2005. – 237 с.
6. Ваткова, О.А. Скетчноутинг как метод тренинга «Визуальное мышление» / О.А. Ваткова // Проблемы педагогики. – 2015. – № 4.
7. Гапонова, С.А. Зависимость динамики психических состояний взрослых учащихся от способов предъявления информации / С.А. Гапонова // Психол. журн. – 2003. – Т. 24, № 6. – С. 86-94
8. Каплунович, И.Я. Показатели развития пространственного мышления у школьников / И.Я. Каплунович // Вопр. Психологии. – 1981. – №5. – С. 155-161
9. Лагун, А.В. Психологический анализ эффективности формирования когнитивных и эмоциональных характеристик личности старшеклассников средствами художественного образования / А.В. Лагун // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 70-2. – С. 88-91
10. Макарова, Е.А. Визуализация как средство формирования психологического комфорта при обучении / Е.А. Макарова // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота. – 2008. – № 10 (17): в 2-х ч. – Ч. II. – С. 115-119
11. Мисюкевич, А.Н. К вопросу изучения и развития визуального мышления младших школьников в дизайн-деятельности / А.Н. Мисюкевич // Герценовские чтения, Начальное образование. – 2010. – Т. 1. – С. 187-192
12. Молодцова, Н.Г. Развитие визуального мышления у детей младшего школьного возраста на материале произведений живописи: диссертация... кандидата ... психологических наук / Н.Г. Молодцова. – Нижний Новгород. – 2001. – 219 с.
13. Пименов, П.А. Грамматика визуального языка: психология восприятия, семиология, поэтика / П.А. Пименов. – М.: МГПУ, 2006. – 314 с.
14. Полякова, Е.В. Визуализация как эффективный метод представления информации в сознании человека / Е.В. Полякова // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота. – 2012. – № 4 (59). – С. 180-181
15. Розин, В.М. Визуальная культура и восприятие. Как человек видит и понимает мир, 3-е изд., стереотип. / В.М. Розин. – М.: КомКнига, 2006. – 224 с.
16. Роуди, М. Визуальные заметки. Иллюстрированное руководство по скетчноутингу / М. Роуди. – М.: Манн, Иванов и Фарбер, 2013. – 224 с.

Педагогика

УДК [343.851:32.019.57]:821.161.1

кандидат философских наук Хлякин Олег Сергеевич

Красноярский государственный медицинский университет
имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого (г. Красноярск);

кандидат филологических наук,

доцент Бурмакина Наталья Алексеевна

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

кандидат педагогических наук Думлер Наталья Петровна

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

ПРОФИЛАКТИКА ПРОТИВОПРАВНОГО И ЭКСТРЕМИСТСКОГО ПОВЕДЕНИЯ В БЕСЕДЕ НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»

Аннотация. Статья посвящена практическим аспектам реализации «Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года», которая предусматривает меры в области образования и государственной молодежной политики. Поскольку большинство научных статей информационно-аналитического портала eLibrary, цитирующих данную «Стратегию», опубликовано в юридических журналах, мы сделали вывод о недостаточном количестве методических рекомендаций для реализации данной стратегии сотрудниками наиболее массовых учебных заведений Российской Федерации. Для восполнения такого пробела в методической литературе авторы предложили конспект беседы со студентами вузов на тему профилактики противоправного и экстремистского поведения. В качестве отправной точки беседы и методического материала в статье рассматривается роман «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского как эталонное произведение, позволяющее одновременно рассматривать как вопросы психологии террористов, так и различные образцы антисоциального поведения.

Ключевые слова: профилактика противоправных действий, Ф.М. Достоевский, социальная психология, социальное поведение, социальная этика, практическая философия, мораль.

Annotation. The article is devoted to the practical aspects of the implementation of the "Strategy for Countering Extremism in the Russian Federation until 2025", which provides for measures in the field of education and state youth policy. Since most of the scientific articles of the information and analytical portal eLibrary quoting this "Strategy" have been published in legal journals, we concluded that there are insufficient methodological recommendations for the implementation of this strategy by employees of the most popular educational institutions of the Russian Federation. To fill such a gap in the methodological literature, the authors offered a summary of a conversation with university students on the prevention of illegal and extremist behavior. As a starting point

of the conversation and methodological material, the article considers the novel "Crime and Punishment" by F.M. Dostoevsky as a reference work that allows us to simultaneously consider both issues of the psychology of terrorists and various patterns of antisocial behavior.

Key words: prevention of illegal actions, F.M. Dostoevsky, social psychology, social behavior, social ethics, practical philosophy, morality.

Введение. Настоящая статья посвящена вопросу реализации подпункта «Е» «Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года», который посвящен мерам в области образования и государственной молодежной политики, нацеленным на профилактику и предупреждение терроризма и противоправного поведения в учебных заведениях РФ [1].

Изложение основного материала статьи. При попытке найти научные статьи по данной тематике мы обнаружили, что по состоянию на 1 апреля 2022 года информационно-аналитический портал eLibrary содержит 407 статей, цитирующих данную Стратегию в списке литературы. Другое дело, что большинство этих статей не рассматривало практические воспитательные меры и методы именно в области образования и государственной молодежной политике. Обычно рассматривались другие аспекты противодействия экстремизму и терроризму. Это могли быть, например, нормативно-правовые акты, регулирующие вопросы предупреждения правонарушений экстремистской направленности в средствах массовой информации [2]. Статьи могут повторять очевидные и никем не оспариваемые идеи – например, мысль о том, что чрезвычайно важно ознакомление молодежи с законодательством РФ в части ответственности за экстремистскую и террористическую деятельность [3, С. 42]. В другой статье, написанной группой преподавателей военного учебного заведения, предлагается приобщать несовершеннолетнюю молодежь к участию в военно-патриотических конкурсах, что также не является новым словом в педагогике, а широко распространенной практикой [4, С. 82]. Иногда опубликованная статья посвящена обоснованию того, почему практические меры по противодействию экстремизму и терроризму должны быть переименованы в «процесс приобщения обучающихся к культуре духовной безопасности» [5, С. 176]. Авторы данной статьи никак не возражают против приобщения обучающихся к культуре духовной безопасности, но хотелось бы увидеть пример конкретной методички с разбором конкретного занятия. Встречаются статьи, посвященные описанию социологического исследования по вопросу правовой грамотности средних профессиональных учебных заведений [6, С. 176]. Обстоятельная обсуждение практических мер по реализации подпункта «Е» «Стратегии...» мы нашли только у Т.А. Малыхиной, которая пишет что... «анализ практической деятельности по профилактике экстремизма в молодежной среде показывает, что основной ее формой являются профилактические лекции и беседы. Однако на сегодняшний день вызывает сомнение степень их разработанности и некоторые содержательные моменты» [7, С. 93]. При этом содержание подобных лекций, по ее мнению, должно включать в себя разъяснение основных понятий и признаков экстремистской деятельности, знакомство с положениями законов РФ «О противодействии экстремистской деятельности» [8] и «О противодействии терроризму» [9], с особенностями административной и уголовной ответственности за правонарушения экстремистского характера. В связи с этим мы бы хотели указать, что в школьную программу по обществоведению с советских времен включалось знакомство с уголовным кодексом, но способно ли знание Уголовного Кодекса удержать молодых людей от совершения правонарушений при отсутствии внутреннего нравственного стержня?

Одной из причин, по которой, по нашему мнению, никто из преподавателей высших и средне-специальных учебных заведений не торопится разрабатывать педагогические методики, направленные на противодействие экстремизму, является постоянный процесс модернизации учебного процесса. Необходимость постоянно обновлять и корректировать учебные планы, УМКД и другие внутренние документы учебной организации порождает нехватку времени у преподавателей.

В этой связи мы сделали вывод о недостаточном количестве методических рекомендаций для проведения конкретных мероприятий с целью реализации данной «Стратегии» сотрудниками наиболее массовых учебных заведений Российской Федерации. Для выполнения такого пробела в методической литературе авторы предлагают конспект беседы со студентами вузов (ссузов) на тему профилактики противоправного и экстремистского поведения, в том числе и участия в несогласованных протестных акциях и массовых беспорядках. Темой подобной беседы должен стать роман, хорошо знакомый всем российским студентам – «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского. Более того, по мнению некоторых исследователей, процессы, происходящие в среде подростков и юношества близки происходившим во второй половине XIX в., что и было описано Федором Михайловичем Достоевским [10, С. 347].

В качестве кураторов студентов первого курса авторам приходится вести профилактические беседы в учебных группах, целью которых является профилактика противоправного поведения студентов. В этой связи мы желаем поделиться конспектом воспитательной беседы со студентами на тему причин, по которым молодые люди их возраста участвуют в несогласованных протестных акциях и массовых беспорядках. Темой такой беседы является роман, хорошо знакомый всем российским студентам – «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского [11].

Исходя из нашего опыта, начинать беседу следует с вопроса: «Помните ли вы дату написания романа?» (1864 год). Следующий вопрос: «Как по-вашему, при написании романа Федор Михайлович думал о тех трудностях, которые возникнут у его читателей через полтора века? Или он думал о своих современниках?».

Наиболее распространенный вариант ответа таков: «Он думал о современниках». Далее мы спрашивали: «Было ли так, что вы чего-то не поняли в романе? Может быть такое, что некоторые вещи были понятны современникам писателя с полупамяткой, а нам (не следует отделять себя от студентов) приходится отдельно читать справочную литературу о каких-то само собой разумеющихся для 1864 года вещах?» Чаще следует предположение о необходимости обращения к справочной литературе. Далее следовал вопрос: «Помнят ли студенты исторического деятеля, которому хотел подражать Родион Раскольников?». Когда студенты вспоминали о Наполеоне, мы задавали следующий вопрос: «Кто такой Наполеон для сегодняшних россиян? Что они о нем помнят?» Для студентов Наполеон не более, чем французский полководец, предпринявший попытку завоевания России в 1812 году. С этим утверждением преподаватель, ведущий беседу, конечно же, соглашался, но добавлял, что Наполеон Бонапарт (1769-1821) прожил 52 года, в которые вместились далеко не только одна война 1812 года с Россией. Поэтому далее мы спрашивали: «Когда Родион Раскольников видит себя Наполеоном, какой конкретно момент его жизни он, так сказать, проживает? Он кто? Полководец в битве при Аустерлице или на Бородинском поле?» Поскольку студенты не помнили текст романа, им приводилась цитата: «Нет, те люди не так сделаны; настоящий властелин, кому всё разрешается, громит Тулон, делает резню в Париже, забывает армию в Египте, тратит полмиллиона людей в московском походе и отделяется каламбуром в Вильне; и ему же, по смерти, ставят кумиры, — а стало быть, и всё разрешается. Нет, на этаких людях, видно, не тело, а бронза!» [Достоевский, часть III, глава 6].

Затем мы задавали вопрос «Каков смысл упоминания резни в Париже?» и предлагали прямо во время беседы ввести в поисковую программу интернета на личных телефонах запрос такого рода: «расстрел наполеоном демонстрации в Париже в 1795 году». Среди предложенных вариантов следует выбрать расстрел именно безоружной демонстрации 5 октября 1795 года. Поисковый робот может предложить и кровавое подавление восстания мая того же года, но в подавлении майского

восстания Наполеон Бонапарт не участвовал. Далее следует рассказать студентам, что в ходе того десятилетия 1789-1799 гг., которое сегодня в учебниках называется Великой Французской революцией, в Париже происходило множество военных переворотов и восстаний. В ходе этих восстаний в 1789-1795 годах противоборствующие стороны стреляли друг в друга из ружей. При этом участники вооруженных конфликтов прилагали усилия к тому, чтобы ни в коем случае не пострадали безоружные люди. Наполеон прославился тем, что, во-первых, стал применять пушки, во-вторых, перестал заботиться о том, пострадают ли случайные прохожие и безоружные люди или нет. Далее мы предлагали студентам вспомнить сообщения СМИ о разгоне противоправных демонстраций Росгвардией и сравнить жестокость Наполеона, которому во Франции стоят памятники, и «жестокость» отечественных правоохранительных органов при разгоне незаконных манифестаций.

Далее мы старались подвести студентов к выводу, что именно этот момент, который сегодня называют полицейской жестокостью и превышением служебных полномочий при разгоне манифестаций, вспоминает Родион Раскольников. И не просто вспоминает. Наш студент юридического факультета Раскольников неделями лежит на диване, смакует, прокручивает в своем сознании, закичивается на нем: именно этот момент массового убийства людей с неоправданной жестокостью: «делает резню в Париже» [5, часть III, глава 6]. Здесь следует сделать остановку и рассказать студентам, что речь идет о событиях французской революции 1789-1799 гг., когда Наполеон Бонапарт расстрелял из пушек в мае 1795 года мирных протестующих [12].

После этого следовали такие вопросы: «Являлся ли герой Федора Михайловича Достоевского плохим человеком? Что вы помните о его жизни до того, как он заикнулся на идеях, которые роднят его с экстремистами?» И напоминали, что в годы обучения в гимназии Родион показал себя человеком большой чуткости и сострадательности и был готов жениться на девушке инвалиде. Приведем цитату из романа: — *А-а-а! А помните, маменька, я влюблен-то был и жениться хотел <...> Она больная такая девочка была, <...> совсем хвора; нищим любила подавать, и о монастыре всё мечтала, <...> Дурнушка такая... собой. <...> Будь она еще хромя аль горбатая, я бы, кажется, еще больше ее полюбил...* [Достоевский, часть III, глава 3].

Далее мы делали вывод о благородстве и идеализме Родиона, его готовности к самопожертвованию в его школьные годы. Этот вывод приводил нас к следующим вопросам: «Куда исчезло его благородство? Почему оно переродилось в готовность убить старуху-процентщицу?» После выслушивания ответов студентов мы подводили их к выводу, что именно увлечение экстремистскими идеями как средством достижения благородных социальных и политических целей привело к деградации Родиона Раскольникова как личности и определило разрыв социальных связей. Он не способен к нормальному общению с собственной матерью и сестрой, к общению с друзьями (Дмитрий Прокофьевич Разумихин). В итоге в круг его общения входят крайне нетипичные для нормальной жизни персонажи. Далек не всегда студенты были способны вспомнить этих персонажей, и нам приходилось писать их имена и краткие характеристики на доске:

Пристав следственных дел Порфирий Петрович.

Несовершеннолетняя проститутка Соня Мармеладова.

Ее отец алкоголик Семен Михайлович, живущий на заработки дочери.

Педофил Аркадий Иванович Свидригайлов.

Иногда возникала потребность объяснить значения слова «пристав», так как студенты не обращают внимания на то, что «пристав» сопровождается словосочетанием «следственных дел», и не понимают, что сегодня Порфирия Петрович назвали бы следователем полиции. После этого мы спрашивали студентов, следует ли уравнивать этих персонажей и вычеркивали следователя Порфирия Ивановича, который появился в этом списке только в результате уголовного преступления Раскольникова. Следователь общается с главным персонажем не от того, что ему так уж приятно общаться с Раскольниковым или у них есть какие-то общие интересы, взаимные влечения и т.д. Служебный долг Порфирия Ивановича предусматривает, среди прочего, общение с асоциальными гражданами, склонными к различного вида противоправной деятельности. Но это не делает его самого подобным асоциальным персонажем.

Затем мы уклонялись от обсуждения отца и дочери Мармеладовых под тем предлогом, что обсуждать их личности лучше в рамках беседы о том, что такое алкогольная зависимость и каковы психологические особенности поведения членов семьи алкоголиков. Поскольку целью беседы была профилактика противоправного и экстремистского поведения, мы старались сосредоточить внимание студентов на А.И. Свидригайлове. Поскольку часто студенты ничего внятного о нем не помнили, приходилось предлагать им воспользоваться уже готовыми материалами из интернета, например, таким электронным ресурсом Литературный блог LitFest.ru.: [13].

В итоге мы студенты озвучивали следующие сведения: Аркадий Свидригайлов карточный шулер (читай, жулик и уголовник), что тюремного заключения он смог избежать благодаря своей жене; что его обвиняют в изнасиловании и доведении до суицида двух человек – не названной по имени девочки-инвалида и крестьянина Филиппа, что он представляет собой «грубого злодея», «сладокрастного развратника и подлеца...» (Раскольников о нем, часть 6 глава V) [13].

Далее студентам задавался вопрос о том, что они думают о причинах, по которым Аркадий Свидригайлов пытался сдружиться с Родионом Раскольниковым? После того, как они высказывали свои предположения, мы рассказывали, что вербовка во всевозможные террористические и экстремистские организации часто идет под заверения о том, что в рядах данной организации собираются люди исключительно высокой порядочности и моральной чистоты. Но достоинство Федора Михайловича Достоевского как писателя как раз состоит в том, что он показывает как к идеалисту Родиону Раскольникову, готовому к убийству и любым уголовным деяниям во имя некоей идеалистической цели, льнет уголовник, подлец и педофил Аркадий Свидригайлов. Федор Михайлович прекрасно знал о событиях многочисленных европейских революций XIX века. Любые революции, вроде мартовской и октябрьской 1917 года, сопровождаются разгулом преступности. Мы рассказывали о том, что уголовники, маньяки и садисты постоянно пополняют ряды любых террористических и революционных организаций именно ради того, чтобы, прикрываясь любыми благородными и красивыми лозунгами, безнаказанно убивать, мучить и насиловать невинных людей. После этого студентам задавали вопросы «Как уберечь себя от подобного девиантного поведения? Как нужно себя вести, чтобы ваш круг общения не был кругом алкоголиков, уголовников, маньяков и прочих малопривычных персонажей?» После того, как мы предоставляли студентам возможность высказать свои мысли и чувства по поводу обсуждаемой темы, мы предлагали молодым людям задумываться почаще о том, как какая-либо новость из интернета, компьютерная игра, видеоролик, видеоклип песни воздействует на них, какие будит желания, в какое эмоциональное состояние вводит. Мы предложили волевым усилием бороться с дурными мыслями и желаниями, стараться смотреть те фильмы и слушать такую музыку, которая пробуждает у них благородные, а не низменные желания.

Выводы. Таким образом, организация бесед на основе изученного в средней школе романа Ф.М. Достоевского позволяет решить несколько воспитательных задач.

- 1) обсудить вопросы причин противоправного поведения;

2) помочь студентам высших и средне-специальных учебных заведений в осуществлении психологической самопрофилактики для борьбы с любыми идеями, могущими привести их к участию в какой-либо противоправной деятельности;

3) дать педагогам, воспитателям, преподавателям практический инструмент педагогической и психологической профилактики противоправного и экстремистского поведения.

Литература:

1. Российская Федерация. Законы: Указ Президента Российской Федерации от 29.05.2020 г. № 344 «Об утверждении Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года» // Президент России. – 29.05.2020. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45555> (дата обращения: 25.04.2022)

2. Зорькина, А.А. Актуальные вопросы предупреждения правонарушений экстремистской направленности в средствах массовой информации / А.А. Зорькина // Тенденции развития науки и образования. – 2020. – № 2. – С. 120-123

3. Кадыханова, С.А. Профилактика как один из методов борьбы с экстремизмом и терроризмом / С.А.Кадыханова, Е.В. Салина, В.А. Шаповалова // Вестник Амурского Государственного Университета. Серия: гуманитарные науки. – 2020. – № 88. – С. 42-44

4. Куценко, М.В. О мерах профилактики экстремистских проявлений в молодежной среде / М.В. Куценко, С.А. Бахарев, Я.Н. Южакова // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. – 2020. – № 4 (13). – С. 81-83

5. Кротов, Е.В. особенности педагогического взаимодействия в приобщении обучающихся к культуре духовной безопасности / Е.В. Кротов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 4. – С. 176-182

6. Биктуганова, М.Ю. Проблемы профилактики молодежного радикализма в организациях среднего профессионального образования / М.Ю. Биктуганова // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 3. – С. 66-73

7. Мальхина, Т.А. Об особенностях предупреждения экстремизма в современной молодежной среде / Т.А. Мальхина // Вестник Восточно-Сибирского института МВД России. – 2020. – № 1. – С. 89-99

8. Российская Федерация. Законы: Федеральный закон № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности» // Президент России. – 25.07.2002. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/18939> (дата обращения: 25.04.2022)

9. Российская Федерация. Законы: Федеральный закон № 114-ФЗ «О противодействии терроризму» // Президент России. – 06.03.2006. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/23522> (дата обращения: 25.04.2022)

10. Кузина, Н.В. О современном состоянии информационной защищенности общества: механизмы формирования и пути предотвращения индукции деструктивной идеологии в среде подростков и юношества при влиянии современной музыкальной и кино-культуры, видеоконтента интернета / Н.В. Кузина // Бюллетень науки и практики. – 2020. – № 9. – С. 330-355

11. Достоевский, Ф.М. Собрание сочинений в 15-ти томах / Ф.М. Достоевский. – Л.: Наука, 1989. – Том 5. – URL: <https://ilibrary.ru/text/69/index.html> (дата обращения: 25.04.2023)

12. Бовыкин, Д.Ю. 13 вандембера: кто виноват? / Д.Ю. Бовыкин // Французский ежегодник. – 2006. – С. 80-129

13. Образ Свидригайлова из «Преступления и наказания» // Литературный блог: LitFest.ru. 2022. – URL: <https://litfest.ru/writings/svidrigaylov.html> (дата обращения: 25.04.2023)

Педагогика

УДК 371.3

кандидат биологических наук, доцент Хотулёва Ольга Викторовна

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

кандидат биологических наук, доцент Егорова Галина Викторовна

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

кандидат биологических наук, доцент Ющенко Юлия Алексеевна

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ К ГИА ПО БИОЛОГИИ

Аннотация. Современному учителю недостаточно просто иметь глубокие предметные знания, обладать практическими умениями и навыками. Ему необходимо творчески использовать приобретенные знания в нестандартной переменной ситуации, проявлять конструктивность в организации и планировании педагогического процесса. Большую помощь в этом оказывают информационно-компьютерные технологии. В настоящее время информационно-компьютерные технологии активно используются в сфере образования как при организации и проведении уроков, так и при подготовке к экзаменам. Для успешной сдачи ОГЭ и ЕГЭ по биологии, необходимо понять саму специфику экзамена. Компьютерные технологии, интегрированные с педагогической системой организации учебной деятельности, позволяют существенно увеличить образовательные возможности школьников, осуществить выбор и реализацию индивидуальной траектории в открытом образовательном пространстве. Целью данной статьи является анализ существующих форм и онлайн технологий подготовки к ГИА по биологии, применяемые в образовательных учреждениях. В современной системе преподавания при подготовке к ГИА достаточно широко используются современные онлайн-тренажеры. В статье предлагается обзор ряда онлайн-тренажеров и способы их применения при подготовке к ОГЭ и ЕГЭ. Материалы исследования позволяют расширить представление о ряде методов и онлайн-тренажеров в качестве важных и эффективных инструментов в подготовке к ГИА.

Ключевые слова: информационно-компьютерные технологии, онлайн-тренажеры, подготовка к ГИА, индивидуальный подход.

Annotation. It is not enough for a modern teacher just to have deep subject knowledge, to have practical skills and abilities. He needs to creatively use the acquired knowledge in a non-standard variable situation, to be constructive in the organization and planning of the pedagogical process. Information and computer technologies are of great help in this. Currently, information and computer technologies are actively used in the field of education both in organizing and conducting lessons and in preparing for exams. To successfully pass the OGE and USE in biology, it is necessary to understand the very specifics of the exam. Computer technologies integrated with the pedagogical system of organizing educational activities can significantly increase the educational opportunities of schoolchildren, make the choice and implementation of an individual trajectory in an open educational space. The purpose of this article is to analyze the existing forms and online technologies of preparation for the GIA in biology used in educational institutions. In the modern teaching system, modern online simulators are widely used in preparation for the GIA. The article provides an overview of a number of online simulators and ways to use them in preparation for the OGE and USE. The

research materials allow us to expand the understanding of a number of methods and online simulators as important and effective tools in preparing for GIA.

Key words: information and computer technologies, online simulators, preparation for GIA, individual approach.

Введение. Современная подготовка учащихся к сдаче ГИА является индивидуальным процессом, учитель должен подобрать уникальные методы работы с каждым учащимся, который заинтересован, чтобы сдать экзамены на высоком уровне. Именно ГИА является тем результатом, который продемонстрируют учащиеся в процессе многолетней подготовки. Личностно-ориентированный подход, который реализуется в рамках индивидуального обучения, является наиболее эффективным направлением подготовки учащихся к сдаче ОГЭ и ЕГЭ. Данный подход может реализовываться в процессе подготовки учащихся к сдаче ГИА по биологии различными путями.

Предварительно необходимо проанализировать проблемы, с которыми сталкиваются педагоги в процессе подготовки учащихся к сдаче ГИА по биологии. Анализ научно-исследовательских работ на данную тему позволяет выделить следующие основные проблемы:

- невнимательность прочтения и изучения инструкций к каждому типу заданий и предписаний к их выполнению. Задача процесса подготовки к сдаче ГИА начинается с того, что учитель должен сформировать навык полноценного изучения вопроса. Многие выпускники жалуются на то, что не знают ответа на вопрос, однако, иногда ответ находится в самом вопросе. Останется только верно его прочитать и поймать логическую связь;

- неумение выделить главное в формулировке задания. О чем и говорилось ранее, важно научить учащихся читать вопросы. У учеников скалывается ощущение, что вопросы к ГИА, особенно в первой части достаточно простые, однако это не так. Если ученик невнимательно изучит вопрос, он может потерять важный балл;

- несформированность умения работать с текстом и выделять в нем главное, определять по рисунку, схеме необходимую информацию. Даная проблема снова вытекает из процесса обучения учащихся. Если ученик на протяжении всего периода основного общего и среднего образования изучал материал поверхностно, то ему будет сложнее повторно его изучать. Но если такая ситуация произошла, то самое важное, что должен сделать учитель – это научить взаимодействовать с текстом, иллюстрациями, понимать схемы [2, С. 2].

Для преодоления этих проблем, необходимо грамотно спланировать работу на всех ступенях обучения, со всеми категориями обучающихся. Подбор методик, технологий работы в условиях индивидуализации учебной деятельности по биологии позволит эффективно подготовить учащихся к сдаче ГИА [1, С. 124].

Изложение основного материала статьи. В процессе подготовки учащихся к сдаче Государственной Итоговой аттестации, учащиеся могут использовать различные средства и методы, но в современном мире наибольшее распространение получили современные цифровые и онлайн технологии. Одним из средств, которые успешно включают и развивают познавательные способности учащихся являются тестирования по КИМах ОГЭ и ЕГЭ. Именно тестирования на ранних этапах позволяют подготовить учащихся к тому, какая будет процедура сдачи экзамена, так и сформировать привычку решения подобных заданий.

Рассматривая процесс подготовки учащихся разного возраста к ГИА, важно анализировать весь процесс обучения, начиная с пятого класса.

Так, в начале обучения биологии в 5 классе учитель может внедрять иллюстрационные материалы, создавать презентации к темам урока. Учащиеся наиболее эффективно смогут получать информацию и обрабатывать ее, если она будет как интересна, так и познавательна для них. Как показывает практика в таком возрасте учащимся наиболее комфортно получать и обрабатывать информацию не через прочтение учебника, а через современную дидактическую деятельность. Многие учителя в рамках работы с учащимися в 5 классе используют самые простые формы работы «Найди ошибку»; «Верно-неверно»; «Выбери верное утверждение», а также внедряют тестирования.

В процессе обучения на уроках биологии в 6 классе используют тестовые задания «Установи соответствия», если происходит изучение различных растений. Также вводятся задания на определение последовательности, когда происходит процесс изучения эволюции растений.

В 7 классе происходит увеличение трудности предлагаемых заданий, внедрение тестирования отлично развивает навыки самопроверки. Учителя также активно используют формат работы с заданием вопроса и получения развернутого ответа доказательным путем. Данная форма работы позволяет создать понимание готовности учащихся, определить сильные и слабые стороны процесса объяснения и изложения материала. Рассматривая процесс подготовки к ГИА, активно внедряются задания из тестирований, а именно «Выбери три правильных ответа из шести»; «Вставь пропущенное слово». Данное задание позволяет расширять знания о биологических терминах.

Начиная с 8 класса, современные технологии подготовки к ОГЭ предлагают использовать все формы тестовых заданий, которые есть в КИМах. В 8 классе учащиеся должны знать терминологию, формировать индивидуальный словарь для них. Важно создавать понимание для учащихся, что есть разные термины, которые могут содержать одинаковые понятия, например, «обмен веществ и метаболизм».

В 9 классе происходит полноценная подготовка к сдаче ОГЭ, тем самым педагоги активно предлагают расширять процесс подготовки и не ограничиваться школьными данными. Так, например, внедрение энциклопедий, позволяет выработать понимание учащихся о различных явлениях и процессах, сформировать интерес к биологической науке, изучение научно-исследовательских работ и создание собственных научных проектов дает возможность учащимся развивать устную и письменную речь в рамках биологической науки.

Рекомендуется составить обучающимся, выбравшим в качестве итогового экзамена биологию, индивидуальную дорожную карту [2, С. 4].

В процессе обучения важно ориентироваться на технологии. Реализация творческих проектов, которые наглядным образом позволят понять, как происходит тот или иной биологический процесс позволит заложить понимание и осознание для учащихся. Так, например, в процессе подготовки к экзаменам целесообразно использовать метод рисуночного - идеографического письма. Он заключается в том, что рисунки, таблицы, пиктограммы и схемы для иллюстрации, видео фрагменты и объяснения биологических закономерностей позволяют в полной мере проанализировать обучающий материал. Опыт показывает, что задания с конкретными рисунками, графиками и т.д. вызывают у учащихся затруднения.

Одним из наиболее эффективно работающих способов подготовки, учащихся к сдаче ГИА по биологии является кейс-технология. Кейс-технология позволяет оценить ситуацию, которая описана, создать дискуссию, раскрыть теоретический материал с позиции реальных событий. В кейс-технологиях любая ситуация содержит определенную проблему, которую нужно учащимся решить. Ученики должны, опираясь на собственные знания проанализировать ситуацию, определить основную проблему, предложить потенциальные варианты ее решения и выбрать лучший из них. Кейс-технологии представляет собой проблемное обучение, которое развивает в учащихся возможность анализировать, дискутировать, отстаивать свою позицию и использовать накопленные знания в рамках решения проблемной ситуации [3, С. 199].

Хорошо зарекомендовал себя вариант проблемного обучения реализуемый через технику составления диаграммы Исикавы. Данный метод в основном используется в процессе подготовки учащихся старших классов и отлично помогает развивать системность мышления, которое необходимо в процессе сдачи современных экзаменов.

Диаграмма Исикавы представляет собой график, который позволяет определить, исследовать и сформировать причинно-следственную связь определенных факторов, которые реализуют конкретный процесс. Диаграмма Исикавы считается превосходным средством визуализации и организации знаний, упрощающих понимание и диагностику проблем и процессов.

Как показала практика, очень эффективным методом подготовки к ГИА являются онлайн-тренажеры. Рассмотрим наиболее популярные и масштабные онлайн-тренажеры, которые существуют и определим их особенности и степень эффективности в подготовке учащихся.

Наиболее часто используемый онлайн-тренажер, которым пользуются учащиеся 11 класса является портал «РешуЕГЭ», а для девятиклассников «СдамГИА». Данные тренажеры разработаны Д.Ю. Гушиной, которые являются наиболее популярными среди учителей и учащихся. Все задачи отобраны из официального источника: Единого банка задач. Они снабжены подробным, понятным ученику решением. Также ученик может воспользоваться услугой службы поддержки при обсуждении непонятных вопросов. После решенных прототипов подобрано достаточное количество аналогичных задач, что позволяет ученику качественно закрепить определённый тип заданий.

Данный тренажер реализует в себе полноценные варианты для тренировки в формате экзамена. Перед началом решения варианта запускается таймер, тем самым ученик может анализировать, сколько времени он затрачивает на решение варианта или конкретных заданий. Также в рамках данного тренажера есть классификатор заданий. Ученик может выполнять задания как по конкретным темам, так и по разделам. Это является достаточно удобным вариантом самоанализа, поскольку учащиеся могут проходить определенный материал и сразу проверять полученные знания через тренажер.

В личном кабинете происходит сохранение результатов тестирования, учащийся может наблюдать за своим прогрессом. Один из самых существенных минусов заключается в том, что нет автоматической генерации вариантов, то есть учащийся выполняет варианты, которые он уже проходил ранее. Ученику нужно самостоятельно искать задания, которые вызывают у его сложности.

Следующий онлайн-тренажер называется «Незнайка», он также предлагает школьникам выполнять варианты или задачи, которые можно сгруппировать. Тестовые варианты можно скачать и решать на компьютере, ноутбуке или телефоне, что упрощает подготовку для многих учащихся. Для мониторинга успеваемости класса, учителю доступно создание виртуального класса, в который допускается добавление учеников по ссылке. На данном сайте также есть определенные проблемы, они заключаются в том, что не всегда система распознает правильность ответов, другими словами, ученик может вписать результат, а программа может его не принять, несмотря на то, что ответ верный.

Онлайн-тренажер «Открытый банк заданий». Он представляет собой совокупность тренировочных экзаменационных вариантов, которые собраны в соответствии с действующим федеральным государственным образовательным стандартом. Уникальность данного тренажера заключается в том, что учащиеся могут использовать демоверсии вариантов ГИА или ЕГЭ, то есть задания могут быть максимально приближенными к официальным, которые непосредственно будут перед учеником в момент сдачи экзаменов.

Также в рамках подготовки к сдаче ГИА, важно оценить авторский сайт А. Ларина. Особенность данного тренажера заключается в том, что в архиве находится большое количество вариантов и отдельных заданий, начиная с 2008 года. Материалы на данном онлайн-тренажере постоянно обновляются, и учащиеся могут в быстром доступе их получать. В рамках данного тренажера есть форум, на котором происходит общение как между учениками, так и между учителями.

Участники форма могут обсудить наиболее важные вопросы по новым вариантам, могут посоветоваться по поводу способа решения заданий из последней части. Кроме заданий и сформированных вариантов, есть курс лекций и описание основных методов решения заданий с развернутым ответом. Такая помощь учащимся является уникальностью данного тренажера, поскольку практически отсутствуют платформы, на которых учащиеся могут решать варианты, общаться с другими учениками и учителями и просматривать видео с объяснением решения заданий.

Отдельная категория онлайн-тренажеров представляется через видеоуроки. Есть большое количество действующих учителей, которые активно используют онлайн площадки для помощи учащимся, которые не могут позволить себе оплату репетитора или у них отсутствуют элективные занятия. В основном такие учителя активно проходят все задания, которые есть в вариантах ОГЭ и ЕГЭ, объясняют решение данных заданий, советуют литературу, которую нужно изучить, активно отвечают в комментариях. По сути происходит прямой контакт с учителем через специальную платформу.

Отдельно можно выделить сайт «Learningapps.org». Данный вариант онлайн-тренажера уникален тем, что в нем происходит преподавание с помощью интерактивных модулей. Особенность данного сайта заключается в том, что он позволяет готовиться к сдаче ГИА через ответы на вопросы и решения задач, которые поддерживаются интерактивным сопровождением. Другими словами, в существующие модули по любому предмету, например, биологии, к заданиям добавляются картинки, которые позволяют учащимся в более отчетливо представлять объект изучения. На рисунке №1 изображен один из вопросов с данного, которые позволяют подготовиться к сдаче ГИА по биологии.

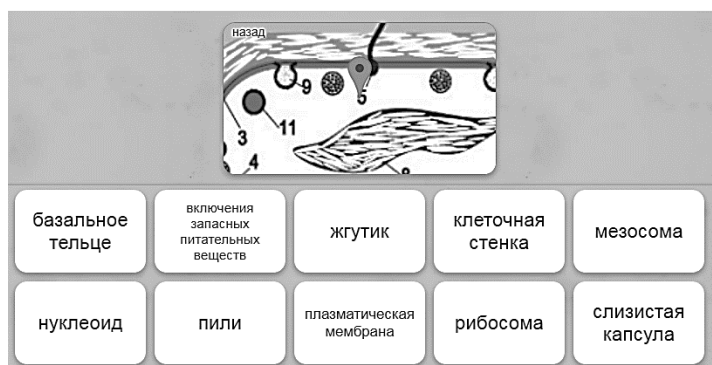


Рисунок 1. Вопрос «Подберите названия органоидов к указанным цифрам»

Таких заданий на данном сайте достаточно много, что позволяет в полной мере оценить весь теоретический материал и пополнить собственный запас знаний. Интерактивность является одним из центральных преимуществ данного онлайн-тренажера. Другие плюсы данной платформы заключаются в следующем: онлайн-тренажер бесплатный; быстрота создания интерактива; моментальная проверка правильности выполнения задания; многие шаблоны поддерживают работу с картинками, видео и даже звуком; содержит большую коллекцию заданий; онлайн-тренажер постоянно обновляется, создаются новые задания; есть возможность обмена интерактивными заданиями.

Онлайн-тренажер – Wordwall позволяет самостоятельно размещать материал для учащихся разного уровня подготовленности. Ученик, как и учитель могут самостоятельно создавать уникальные шаблоны, заполнять их различным обучающим контентом и в последующем использовать в рамках обучения учащихся. Сильная сторона данного тренажера заключается в том, что учитель и ученик могут использовать для создания заданий разнообразное количество шаблонов.

На рисунке №2 изображены все возможные варианты создания заданий.

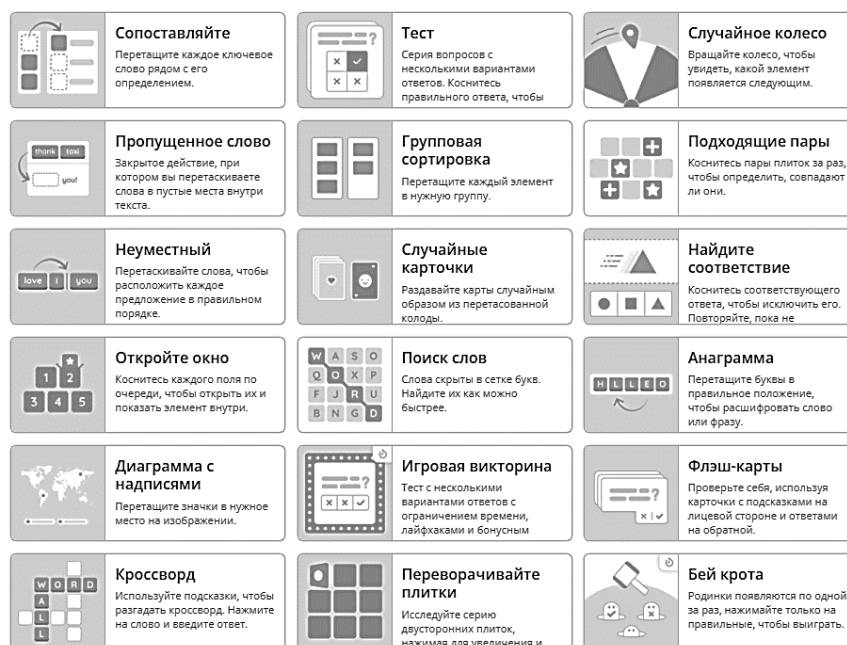


Рисунок 2. Шаблоны онлайн-тренажера Wordwall

Учащиеся в рамках подготовки к ГИА могут создавать более сложные вариации заданий и развивать когнитивные способности через многообразные инструменты, предлагаемые платформой.

В настоящий момент онлайн-тренажеры стараются учитывать индивидуальные особенности учащихся. Современные технологии позволяют сформировать мониторинг и создавать задания к ГИА, отталкиваясь от полученных ответов большой выборки тестируемых. Учащиеся в рамках подготовки к ГИА могут создавать более сложные вариации заданий и развивать когнитивные способности через многообразные инструменты, предлагаемые платформой.

Тренажер «Взнания» представляет собой образовательную экосистему, которая направлена на использование разнообразных вариаций обучения, учащихся различным предметным областям.

На рисунке №3 изображено задание, позволяющие определить способность учащихся находить пары слов, которые обладают общим свойством.



Рисунок 3. Пример заданий на онлайн-тренажере «Взнания»

Проанализировав различные онлайн-тренажеры, можно сказать, что каждый из них обладает своими особенностями и недостатками. Однако каждый тренажер позволяет готовить выпускников к сдаче ГИА. Каждый онлайн-тренажер несет в себе те уникальные возможности, которые дадут учащимся в полной мере освоить образовательный материал, создать условия, мотивацию и потребность в наиболее эффективной подготовке и сдаче ГИА.

Выводы. В результате настоящих исследований было выявлено, что использование информационно-коммуникативных технологий и онлайн тренажеров в подготовке к ГИА способствует лучшему усвоению материала, а также помогает реализовывать направления системного, проблемного, индивидуального обучения. За счет разнообразных шаблонов упаковки заданий, учебный процесс становится разнообразнее и интереснее. При внедрении в образовательный процесс ряда онлайн тренажеров, необходимо оценивать уровень подготовленности учащихся. Очень важно сделать акцент на том, что идеальный процесс подготовки к ГИА должен осуществляться на начальных этапах освоения биологической науки.

Литература:

1. Баранова, Ю.Ю. Индивидуализация обучения: возможности и ресурсы в аспекте введения ФГОС ОО / Ю.Ю. Баранова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2012. – № 1(10). – С. 123-129
2. Рохлов, В.С. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2020 года по Биологии / В.С. Рохлов, Р.А. Петросова. – Москва: ФИПИ, 2020. – 1-е изд. – 28 с.
3. Сычева, Д.В. Структура кейс-технологии и ее преимущества как метода обучения в современной школе / Д.В. Сычева, О.В. Хотулёва, И.Е. Зыков // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-3. – С. 196-200

Педагогика

УДК 372.881.1

кандидат педагогических наук, доцент Цветкова Светлана Евгеньевна

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

старший преподаватель Перова Татьяна Александровна

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

студент 3 курса факультета психологии и педагогики Ульянова Ксения Александровна

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

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ПРОДУКТИВНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье исследована специфика формирования умений и навыков продуктивной иноязычной речи у младших школьников. В теории рассмотрены базовое понятие исследования и основные этапы формирования речевых иноязычных умений и навыков. На основе анализа научно-методической литературы и учебно-методического комплекта по английскому языку выделены и систематизированы игровые способы и приемы, способствующие эффективному формированию речевых иноязычных умений и навыков у детей в начальной школе.

Ключевые слова: продуктивная иноязычная речь, речевые умения и навыки, этапы формирования, начальная школа, игровые методы и приемы.

Annotation. The article explores the specifics of the formation of productive foreign language speech skills and abilities in primary school children. In theory the basic concept of research and the main stages of the formation of foreign language skills and abilities are considered. On the basis of the analysis of scientific and methodological literature and the educational kit for the English language game methods and techniques are identified and systematized that contribute to the effective formation of foreign language skills and abilities in primary school children.

Key words: productive foreign language speech, speech skills and abilities, stages of formation, elementary school, game methods and techniques.

Введение. Современное обучение иностранному языку в России подвергается глобальным изменениям. Происходит трансформация самого процесса обучения, в центр внимания ставится формирование межкультурной коммуникативной компетенции. Последняя предполагает высокий уровень развития именно продуктивных речевых умений и навыков в структуре иноязычной речевой компетенции. Важная роль обучению иностранным языкам отводится по той причине, что данные языки представляют собой средство межкультурного общения между разными нациями и странами.

Очевидно, что лингвистическая компетенция, сформированная в начальной школе, является базой для дальнейшего успешного овладения языком в среднем звене и на этапе высшего образования. Соответственно, проблема повышения качества начального языкового образования всегда остается актуальной для педагогов. Задача учителя – мотивировать детей к изучению предмета так, чтобы они ясно осознали его важность в социальной сфере жизни и образовании; сделать процесс обучения увлекательным и интересным для младших школьников.

Цель: исследование, выделение и систематизация способов, приемов и средств обучения, направленных на эффективное формирование и автоматизацию умений и навыков продуктивной иноязычной речи у младших школьников.

Изложение основного материала статьи. Обучение иностранному языку основано на коммуникативном подходе, так как именно в рамках коммуникативной направленности происходит формирование у школьников умений и навыков понимания иноязычной речи, а также смыслового ее восприятия.

В современном языковом образовании обучение основано на коммуникативно-деятельностном подходе, в котором ученик является главным субъектом учебного взаимодействия. Сущность этого подхода состоит в том, что обучающиеся в процессе обучения осознают, насколько важен язык для продуктивного взаимодействия между людьми разных национальностей и культур.

Объект обучения при таком подходе – непосредственно иноязычная речевая деятельность, которая развивается во взаимодействии таких видов как чтение, аудирование, подготовленное письменное и устное высказывание. Иными словами, можно говорить о том, что процесс обучения иностранному языку при коммуникативно-деятельностном подходе основан на модели коммуникации.

Совершенствование формирования умений и навыков иноязычной речи – одна из ключевых проблем языковой педагогики, которая широко освещена в работах известных российских методистов (И.Л. Бим, Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева

[10], А.Н. Шапов [13], С.Ф. Шатилов [15] и др.) Проблема автоматизации речевых навыков в языковом образовании в целом и на раннем и начальном этапах обучения, в частности, не теряет актуальности и широко обсуждается в работах современных педагогов (Н.Н. Безденежных [2; 3; 4], Д.К. Воронина [5], О.М. Ким [7], М.И. Клюева [8], Н.С. Пронина [8; 11], Е.Г. Коваленко [9], С.Е. Цветкова [12], А.Н. Шапов [7; 14] и пр.).

Речевая деятельность различается по характеру речевых действий и осуществляется на рецептивном уровне и на уровне продуцирования высказывания.

Под продуктивными речевыми умениями в обучении иностранному языку понимают умения и навыки устного диалогического взаимодействия, продуцирования монолога и письменного связного сообщения. Именно формирование этих навыков и умений является первостепенной задачей, поскольку успешное их развитие свидетельствует об активном усвоении лексического и речевого материала. Таким образом, главная цель каждого занятия на протяжении всего курса обучения иностранному языку – последовательная автоматизация речевых навыков, развитие умений коммуникативного взаимодействия.

Освоение иностранной речи, в частности, письма происходит посредством осуществления продуктивных и перцептивных речевых действий. При чем эти направления тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Чем больше обучающийся читает и слушает, тем свободнее и увереннее употребляет прочитанную и прослушанную лексику в речи. Исходя из этого стоит отметить, что формирование продуктивных речевых умений осуществляется на всех этапах овладения речевым тематическим материалом и в гармоничном взаимодействии всех видов речевых действий (освоение тезауруса, грамматических явлений; чтение в разных его видах, восприятие контекста на слух и развитие непосредственно устной речи).

На основании этого стоит рассмотреть стандартные этапы формирования речевых навыков, представленные в исследовании Д.К. Ворониной, на основе универсальной схемы С.Ф. Шатилова [5, С. 53; 15]. Данная схема является универсальной, соответственно, позволяет представить каждый этап формирования и автоматизации речевых навыков и у детей в начальной школе, в частности.

1. Ориентировочно-подготовительный. На этом этапе педагог представляет речевую модель в совокупности грамматической, лексической и фонетической форм, за счет чего создается база для того, чтобы сформировать навык. Осознается лексическое значение речевого образца, представляемого педагогом [5, С. 53; 15].

2. Стереотипизирующе-ситуативный. Здесь запускается механизм усвоения. Для начала обучающимся предлагается выполнить действия по образцу, а затем самостоятельно составить речевую модель. С целью формирования устойчивости и стабильности навыка, необходимо применять подсистему взаимосвязанных подстановочных, трансформационных и репродуктивных упражнений [5, С. 53; 15].

3. Варьирующе-ситуативный. На данном этапе формируется пластичность речевого навыка за счет комбинирования и переноса выполняемых в модели речевых действий в новые условия. Здесь происходит непосредственно подготовка к использованию сформированного речевого навыка в новых обстоятельствах [5, С. 53; 15].

Приняв за основу схему формирования речевых навыков С.Ф. Шатилова, авторы исследовали, выделили и описали методики (включая методы, приемы и средства обучения), направленные на комплексное и последовательное формирование продуктивных речевых навыков у младших школьников на всех уровнях осуществления речевых иноязычных действий.

В таблице 1 представлены этапы формирования /автоматизации речевых навыков, речевые действия обучающихся, а также методы, приемы и средства обучения, обеспечивающие достижение поставленных в обучении целей.

Таблица 1

Этапы формирования и автоматизации речевых навыков у младших школьников

Этап	Речевые действия	Методы, приемы и средства обучения
Ориентировочно-подготовительный	Первичное восприятие, распознавание и употребление языковых единиц, составляющих речевой модели: – зрительного, графического, звукового образа слов; – семантического значения слов с применением наглядности и в микроконтексте; – грамматических форм и их семантического значения.	Игровые приемы с опорой на активизацию имеющегося языкового опыта детей: – подготовительные игры [11], – предметные, лексические игры [2; 4], – средства ИТ (интернет- ресурсы web 2.0., мультимедиа-курсы) [3].
Стереотипизирующе-ситуативный	Освоение речевой модели, автоматизация языковых единиц посредством индуктивного анализа, а именно: – распознавания и понимания слов и грам. явлений в контексте; – выделения основных смыслов, логических связей, деталей и выразительных средств; – осознанное употребление (воспроизведение, имитация) языковых единиц в процессе обсуждения и интерпретации контекста.	Подсистема упражнений: – на поиск /идентификацию ключевых смыслов; – трансформационных; – частичное восстановление контекста; – воспроизведение основных фактов и деталей; – на подстановку и комбинирование; с применением средств ИТ (интерактивные упражнения, тесты, мультимедиа курсы).
Варьирующе-ситуативный	Стабилизация продуктивных речевых умений и навыков в заданных ситуациях общения на основе ранее изученных тем-модулей.	– упражнения (с элементами игры) на развитие диалогической и монологической речи; – игры (сюжетно-ролевые, творческие, интеллектуальные) [4; 11].

В таблице 1 показано, что формирование и автоматизация речевых навыков у младших школьников осуществляется за счет использования различных способов, приемов и средств. Однако наиболее важное значение в обучении детей возраста 7-10 лет имеет игра. Именно в игре дети активно развиваются. Посредством игры создается приближенная к естественным условиям коммуникативная ситуация, в которой дети с удовольствием и интересом принимают участие.

В таблице также отражено, что именно игровые приемы преобладают на ориентировочно-подготовительном этапе формирования речевых навыков и умений у детей в начальной школе.

Опираясь на классификацию М.Ф. Стронина, Н.С. Пронина, Ю.А. Молчанова выделяют так называемые «подготовительные игры», являющиеся средством формирования базовых языковых навыков [11, С. 239].

К разряду подготовительных следует отнести такие игры, как:

- предметные, предполагающие опору на разные виды наглядности (иллюстрации, игрушки, имитация действий);
- игры-кроссворды; игра «Угадай слово» / «What's the word» [4].

Различные интернет-ресурсы и мультимедиа курсы для обучения языку предлагают интерактивные игровые упражнения, делающие работу с новыми словами и грамматическими явлениями увлекательной и интересной для детей, повышающие интерес и значительно стимулирующие речевые действия обучающихся (Н.Н. Безденежных [3] И.А. Малинина [12], С.Е. Цветкова [3; 12]). Например, используя образовательные ресурсы web 2.0 «преподаватель имеет возможность установить подходящий режим написания диктанта. Можно печатать под диктовку целые предложения или вставлять отдельные пропущенные слова, количество которых также можно регулировать» [12, С. 107].

На стереотипизирующе-ситуативном этапе задания по тексту в целом стандартны, используются традиционно и направлены на активное овладение речевым материалом. Сюда входят упражнения:

- на выделение информации соответственно запросу и идентификацию смыслов /фактов на соответствие содержанию текста;
- на грамматическую трансформацию отдельных частей речи /членов предложения (лицо и число местоимений и глаголов, время действия);
- на восстановление отдельных частей предложения (слов и фраз) с выбором готового ответа из списка или свободным (коротким) ответом без подсказки;
- на репродукцию /воспроизведение основных фактов и отдельных деталей обсуждаемого высказывания /сообщения;
- на подстановку и замену отдельных частей информации при подготовке собственного диалога /монолога на основе речевого образца, используемого в качестве «шаблона».

Однако данные упражнения взаимообусловлены и должны использоваться в достаточном количестве, соответственно постепенному усложнению речевых действий (от восприятия и понимания к воспроизведению и продуцированию).

Соответственно, если учитель считает, что в учебнике заданий на активизацию речевой модели недостаточно, он может дополнить подсистему упражнений. И хотя в начальной школе в силу определенной специфики обучения электронное обучение недостаточно развито и не принято, в распоряжении учителя имеются разнообразные интернет-ресурсы web 2.0 и компьютерные обучающие курсы, позволяющие разработать /применить интерактивные игровые упражнения в разных видах чтения (Н.Н. Безденежных [3], И.А. Малинина [12], С.Е. Цветкова [3; 12]).

Итак, на стереотипизирующе-ситуативном этапе формирование речевых умений осуществляется на основе речевого образца, в процессе понимания, выделения ключевых фактов и деталей, интерпретации смысла, трансформации и репродукции отдельных значимых частей текста.

Цель варьирующе-ситуативного этапа – развитие непосредственно продуктивных видов речи. Раскроем его особенности.

Под говорением понимается такой вид речи, с помощью которого осуществляется устное вербальное общение. В основе данного вида речевой деятельности лежат грамматические, произносительные и лексические навыки. Один из наиболее эффективных способов обучения говорению – диалогическая речь в заданной коммуникативной ситуации.

«Диалог представляет процесс общения двух или более собеседников-партнеров. Диалогическую речь нельзя спланировать, «запрограммировать». Речевое поведение одного партнера зависит от речевых интенций и речевого поведения другого. Диалогическая речь по содержанию в большей степени обусловлена ситуацией» [14, С. 73].

Для развития умений диалогической или монологической речи у детей в начальной школе наиболее целесообразны и эффективны в использовании упражнения условно-речевого типа. Основная цель таких упражнений – овладение структурами вопроса, ответа, необходимых клише и умением переносить их в другие ситуации [16, С. 282].

В результате обзора научно-методических работ и анализа учебника «Звездный английский»/Starlight [1], разработанного для обучающихся третьего класса школ с углубленным изучением, в статье выделены методы и средства /упражнения, используемые в формировании продуктивных речевых умений у младших школьников на варьирующе-ситуативном этапе. Рассмотрим их.

1. Упражнения с опорой на речевые образцы.

а) Сужение и воспроизведение информации. Цель такого упражнения – формирование умений: выделять ключевые слова, так называемые «смысловые вехи», из второстепенных элементов; передавать основные смыслы, излагать существенные факты без излишних подробностей.

б) Структурирование диалога /монолога путем комбинирования языковых единиц из нескольких микротекстов. Цель упражнения – овладение умениями комбинирования основной информации.

в) Упражнения с элементами игры, направленные на овладение компенсаторными умениями. Ученик должен подобрать синоним к слову либо раскрыть его значение с помощью короткой дефиниции так, чтобы другие ученики могли его угадать [4, С. 42].

2. Упражнения с опорой на изображения.

а) Постановка вопросов и ответы на них с опорой на картинки с ключевыми словами.

б) Составление предложений по картинке (с подсказкой из ключевых слов). Например, описание действий.

в) Воспроизведение ключевых фактов с опорой на данные изображения.

3. Упражнения на коммуникативное взаимодействие.

а) Участие в микробеседе с выбором ответной реплики на вопрос из возможных предложенных /без выбора с ответом в свободной форме. Например: *What's the reply. Read and match* [1, С. 80].

Это упражнение имитирует ситуацию естественного общения; способствует непроизвольному усвоению аутентичной речи.

б) Решение проблемной задачи. Например.

You meet a friend. He (she) says he (she) has a new flat (house). Have a talk with him (her) about his (her) new flat [14, С. 74].

Одним из видов речевых упражнений, ориентированных на развитие устной речи, являются сюжетно-ролевые игры. Для них характерно наличие сюжета, при котором каждый участник говорит от имени одного из вымышленных персонажей, адаптируясь к определенной социальной роли.

Как отмечает Р.Ю. Ефимова, ролевая игра как форма обучения готовит школьников к тем ситуациям, которые возникают в их реальной жизни и деятельности [6, С. 60]. Соответственно, опыт ролевой игры благотворно влияет на развитие навыков социального общения.

Обязательным компонентом ролевой игры является наличие коммуникативной задачи. Она мотивирует участников к высказыванию, делает их реплики более аргументированными и эмоциональными. Н.С. Пронина подчеркивает, что «психологи отмечают высокую степень заинтересованности младших школьников в ролевых играх. В данном возрасте они с радостью общаются с куклами (пальчиковыми или одеваемыми на руку), представляющими знакомых персонажей, что помогает фокусировать их внимание на освоении конкретного навыка» [11, С. 239]. Таким образом «ролевые игры мы можем рассматривать как подготовку к диалогическому общению и спонтанной речи» [11, С. 240].

Как правило, сюжетно-ролевые игры проводятся в рамках заключительного занятия по теме на основе освоенных ранее речевых моделей [6, С. 61]. В ходе изучения темы школьники усваивают лексику и речевые клише, затем, на заключительном этапе, обсуждается проблема, которую требуется разрешить в ходе игры.

Выводы. В статье исследована проблема формирования умений и навыков продуктивной иноязычной речи в начальной школе. На основе обзора научных работ и УМК по английскому языку выявлены этапы автоматизации речевых навыков; выделены способы, приемы и средства формирования продуктивных речевых умений и навыков у младших школьников. Авторы подчеркивают, что наиболее важное значение в обучении детей в начальной школе имеют игровые методы и приемы обучения. При этом на ориентировочно-подготовительном этапе целесообразно использование подготовительных (предметных, лексических) игр. На варьирующе-ситуативном основная роль отводится условно-речевым играм на развитие устной речи; на заключительном этапе работы с темой рекомендуется проведение сюжетно-ролевой игры.

Литература:

1. Английский язык. 3 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением англ. яз. В 2 ч. Ч. 2 / [К.М. Баранова, Д. Дули, В.В. Копылова и др.]. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2011. – 136 с.
2. Безденежных, Н.Н. Игра как метод формирования иноязычных коммуникативных умений у младших школьников / Н.Н. Безденежных, М.А. Чалов // В сборнике: Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции. – Нижний Новгород, 2023. – С. 153-156
3. Безденежных, Н.Н. Использование информационных технологий для обучения иностранному языку младших школьников / Н.Н. Безденежных, С.Е. Цветкова, А.В. Ерофеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80 (4). – С. 21-24
4. Безденежных, Н.Н. Роль и место игровых технологий в обучении иностранному языку младших школьников / Н.Н. Безденежных, С.Е. Цветкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-3. – С. 41-44
5. Воронина, Д.К. Формирование речевых навыков в профильно-ориентированном обучении иностранному языку (с примерами упражнений для студентов ИТ-специальностей) / Д.К. Воронина // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 1. – С. 50-60
6. Ефимова, Р.Ю. Организационно-обучающие игры на уроках иностранного языка / Р.Ю. Ефимова // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – № 6. – С. 58-64
7. Ким, О.М. Формирование компетенции межкультурного делового спора в сфере профессиональной деловой коммуникации: содержательные и технологические аспекты / О.М. Ким, А.Н. Шамов // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7, №2. – С. 2.
8. Ключева, М.И. Значение игры и ее использование при обучении младших школьников иностранному языку / М.И. Ключева, Н.С. Пронина, Р.А. Кузьмин // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-4. – С. 125-128
9. Коваленко, Е.Г. Теоретические основы формирования коммуникативных умений младших школьников на уроках английского языка / Е.Г. Коваленко, Н.Т. Манурова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 38. – С. 124-131. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/771311.htm> (дата обращения: 31.07.2023)
10. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавания русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М.: Русский язык, Курсы, 2010. – 568 с.
11. Пронина, Н.С. Использование лексических игр на уроках английского языка в начальной школе / Н.С. Пронина, Ю.А. Молчанова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-4. – С. 239-242
12. Цветкова, С.Е. Информационная образовательная среда как средство интенсификации самостоятельной иноязычной деятельности будущих экономистов / С.Е. Цветкова, И.А. Малинина. – Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 56-3. – С. 183-191
13. Шамов, А.Н. Методика обучения лексике на уроках иностранного языка в школе: учебное пособие / А.Н. Шамов. – Н. Новгород: Мининский университет, 2022. – 160 с.
14. Шамов, А.Н. Методика преподавания иностранных языков в начальной школе и в детском дошкольном учреждении: учебное пособие / А.Н. Шамов, Н.С. Пронина. – Н. Новгород: ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина» (Мининский университет), 2021. – 105 с.
15. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» / С.Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
16. Шатова, Н.Н. Работа с диалогом-образцом на уроках английского языка как средство развития речевой активности учащихся младших классов / Н.Н. Шатова // В сборнике: Актуальные вопросы педагогики и психологии образования: Материалы IV всерос. науч.-практ. конф. молодых ученых, магистрантов, студентов с междунар. участ., посвященной 80-летию Алтайской гос. пед. академии. – Барнаул, 2013. – С. 281-283

УДК 378

кандидат педагогических наук, заместитель начальника кафедры военной педагогики и психологии **Ценцера Сергей Владимирович**
 ФГКВООУ ВО «Саратовский военный ордена Жукова Краснознамённый институт войск национальной гвардии Российской Федерации» (г. Саратов);
 преподаватель кафедры физической подготовки и спорта **Козырев Александр Николаевич**
 ФГКВООУ ВО «Саратовский военный ордена Жукова Краснознамённый институт войск национальной гвардии Российской Федерации» (г. Саратов)

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ

Аннотация. В статье рассматривается сущность и содержание физической подготовленности курсантов с учётом особенностей современных требований к профессиональной деятельности офицеров войск национальной гвардии. При этом в первую очередь раскрываются особенности их физического развития с учётом критериев готовности к выполнению задач по предназначению. Приводятся основные методы реализации данного педагогического процесса. Далее даётся характеристика физической подготовленности как главному его результату. Освещаются её сущность и структура. Рассматриваются основные факторы, которые следует учитывать при оценке уровня физической подготовленности учащихся военных вузов на современном этапе развития соответствующего сегмента российской системы высшего образования.

Ключевые слова: курсант, развитие, профессиональная деятельность, физическая подготовленность, физическая подготовка, физическая готовность, физические упражнения, физическая нагрузка.

Annotation. The article examines the cadets' physical fitness essence and content, taking into account the modern requirements for the officers of the National Guard troops professional activity peculiarities. At the same time, first of all, their physical development peculiarities are revealed, taking into account the criteria of readiness to perform tasks for their intended purpose. The main methods of this pedagogical process implementation are given. Next, the physical fitness characteristic is given as its main result. Its essence and structure are highlighted. The main factors that should be taken into account when assessing the physical fitness level of military universities students at the Russian higher education system corresponding segment current development stage are considered.

Key words: cadet, development, professional activity, physical fitness, physical preparation, physical readiness, physical exercises, physical activity.

Введение. Главной целью физической подготовки будущих офицеров войск национальной гвардии является обеспечение необходимого уровня их физической подготовленности (Е.С. Айвазова, И.А. Алёхин, О.М. Бабич, В.Я. Гожигов, В.Н. Лапшин). Последний должен способствовать успешному выполнению ими служебно-боевых задач в соответствии с предназначением (И.А. Алёхин, А.В. Гарькавый, В.Я. Гожигов, В.С. Неделько, Б.Н. Савченко, Р.К. Серёжникова, В.А. Чакурин). Действительно, реализация указанной цели во многом способствует достижению следующих положительных результатов:

- развитие компетентностей военнослужащих, связанных с практическим применением военно-прикладных знаний, умений и навыков [2, С. 19-20];
- повышение их способности к реализации служебных обязанностей в условиях, сопряжённых со значительными физическими и психологическими нагрузками [5, С. 10].

Поскольку физическая подготовка будущих офицеров способствует воспитанию у них соответствующих качеств, она уже не первый век включается в обязательную часть программ обучения курсантов (Д.В. Арутюнова, В.Н. Лапшин, Р.Е. Санин, Е.О. Филиппова, В.А. Чакурин, О.И. Чубарова).

По вышеуказанным причинам различные аспекты физической подготовки лиц, обучающихся в военных вузах, часто составляют предмет внимание исследователей (В.И. Молтенской, Ю.А. Марценюк, В.С. Неделько, В.А. Ядов). С другой стороны, ряд важных составляющих данного процесса до сих пор не получили достаточного освещения в отечественной науке. К таковым относится, например, проблема дачи сущностной и содержательной характеристик физической подготовленности будущих офицеров в контексте современных требований [6, С. 180].

Частичному решению этой, последней, посвящена наша статья.

Изложение основного материала статьи. Физическая подготовленность будущего офицера является результатом планомерного, систематического и целенаправленного его физической подготовки в период обучения в военном вузе [12, С. 160]. Данный педагогический процесс характеризуется направленностью на:

- воспитание физических качеств курсантов (Н.В. Жукова, О.А. Ляпина, Т.А. Маскаева, Р.Е. Санин, М.А. Якунчев);
- развитие функциональных возможностей их организма в различных, в т.ч. экстремальных, условиях жизнедеятельности [4, С. 57-58].

Будучи, как уже говорилось, одним из важнейших сегментов системы профессиональной подготовки военнослужащих, успешно завершённая физическая подготовка составляет одну из основ формирования практической составляющей их компетентности [11, С. 11-12].

Сегодня она представляет собой многоуровневую систему. При этом каждый уровень имеет свою структуру и связанную с ней специфику развития соответствующих качеств курсантов. Так, самый низкий характеризуется оздоровительной направленностью [8, С. 387]. Он основывается на общей физической подготовке. Далее, в ходе движения по уровням усиливается иная, спортивно-прикладная составляющая (И.А. Липский, Т.А. Маскаева, М.А. Якунчев). На самом высоком обеспечивается увеличение функциональных резервов организма обучающихся в системе практических умений и навыков военно-профессиональной направленности [5, С. 129].

Основным педагогическим методом физического развития будущего офицера в образовательном пространстве военного вуза является упражнение (Ш.Д. Абдуллаев, Н.И. Давронов, Э.Ю. Исломов, Р.Х. Кадиров, Д.З. Сафаров, Б.Х. Хамроев). Его сущность заключается в многократном, сознательном повторении определённых приёмов и действий в целях развития системы профессионально важных умений, навыков и качеств [8, С. 172]. Ведущую роль в достижении максимальной эффективности применения рассматриваемого метода играет применение его в сочетании с объяснением и разъяснением наиболее проблемных элементов сложных действий.

При выборе конкретных упражнений и определении основных особенностей их применения в физической подготовке военнослужащих учитываются следующие дидактические принципы:

- сочетания доступности и высокого уровня требовательности;
- систематичности и последовательности [2, С. 20];
- сознательности и активности [11, С. 67].

При этом также подлежат учёту определённые факторы. В их числе:

- цели и задачи тренировки;
- состояние и уровень подготовленности обучающихся (Ш.Д. Абдуллаев, Э.Ю. Исломов, С.Б. Урокова, И.Ю. Шрейнер).

Основу же выбора физических упражнений при подготовке военнослужащих в военных вузах РФ составляют четыре критерия (Табл. 1).

Таблица 1

Критерии для отбора физических упражнений, используемых по ходу физической подготовки военнослужащих в военных вузах

№ п/п	Критерий	Применение
1	Функциональное отражение	Большинство известных исследователям и практикам физических упражнений способствуют совершенствованию нескольких видов движений. Так, правильное выполнение приседаний со штангой на спине благоприятствует улучшению результатов обучающихся в беге и прыжках. Соответственно, при выборе конкретных упражнений необходимо учитывать то, какие именно мышечные группы и режимы работы будут задействованы (В.С. Макеева, С.Б. Урокова, И.Ю. Шрейнер).
2	Техническая достаточность	Выражается во временных затратах, необходимых для освоения курсантами техники того или иного физического упражнения. Особенно важен данный критерий в случаях, когда осуществляется выбор между двумя упражнениями, характеризующимися схожим функциональным отражением. В большинстве образовательных ситуаций следует выбирать технически менее сложные. Так, рывок штанги является очень сложным движением, для его правильного выполнения требуется значительное количество тренировок, в то время как мах гирей значительно проще. Но оба они направлены на развитие, в общем, одних и тех же мышц. Реализация данного критерия также подразумевает учёт физического состояния и подготовленности обучающихся.
3	Целеполагание	Выбор упражнений продиктован их целесообразностью и профессиональной необходимостью. Например, когда привлекает сложность навыка, или чрезмерный вес снаряда, это вряд ли можно считать целесообразным для формирования профессиональных навыков будущего офицера. Использовать в ходе интересующего нас процесса следует такие упражнения, которые повышают уровень физической подготовленности к конкретным действиям, входящим в его функционал [2, С. 38].
4	Безопасность	Выражает необходимость учитывать факторы риска, возникающие при выполнении движений и сведение их действия к возможному минимуму. Это, в свою очередь, подразумевает интенсивную работу над повышением запаса прочности организма. Она в значительной степени позволяет избежать травм и повреждений. Упражнения, несущие для курсантов потенциальную опасность, следует заменить другими при наличии такой возможности [1, С. 94].

В ходе многократного повторения физических упражнений у военнослужащих формируются особые, наиболее эффективные способы выполнения отдельных элементов таковых [10, С. 35]. Особенно значительную роль их выполнение играет при формировании следующих качеств будущих военных специалистов:

- стрессоустойчивость [11, С. 57];
- вестибулярная устойчивость;
- устойчивость к укачиванию, кислородному голоданию, перегрузкам [2, С. 86].

На основе вышеизложенного мы можем видеть, насколько многогранен процесс физической подготовки командного состава. Соответствующая его черта, естественным образом влияет на сущность и структуру физической подготовленности курсантов [3, С. 40].

Применительно к будущим офицерам, осваивающим программы военных вузов, действующих на территории Российской Федерации, вышеуказанную характеристику следует понимать как важный инструмент их будущей профессиональной деятельности (А.Э. Болотин, Р.М. Кадиров, А.В. Петренко, С.М. Сильчук, Д.А. Солнцев). От её уровня в ряде ситуаций могут зависеть жизнь и здоровье самого офицера, его сослуживцев и иных лиц [7, С. 38]. Современное состояние разработки интересующей нас в данный момент проблемы позволяет определить физическую подготовленность как уровень развития физических качеств, навыков и умений, необходимых для успешной реализации военно-профессиональной деятельности, отражающий результат физической подготовки (В.С. Макеева, Д.П. Отев, А.В. Петренко, С.М. Сильчук, Д.А. Солнцев, С.Б. Урокова).

Сегодня определение её уровня представляет собой непростую задачу [13, С. 432-433]. Дело в том, что его объективная оценка включает анализ сложного комплекса физических и психофизических качеств, обеспечивающих приемлемый уровень физической и интеллектуальной работоспособности военнослужащего [9, С. 269]. Указанные действия носят многофункциональный характер. Их структура включает следующие аспекты:

- физический;
- правовой;

- медицинский [7, С. 33];
- психологический.

Сегодня педагоги-исследователи и практики, как правило, выделяют следующие критерии для определения уровня физической подготовленности будущих офицеров:

- степень развития физических качеств обучающегося [4, С. 60];
- объём теоретических знаний в соответствующей области (С.Н. Зуев, С.В. Николаев, О.Е. Понимасов, А.О. Миронов);
- сформированность военно-прикладных двигательных навыков;
- качество методических умений [10, С. 37].

Кроме того, интересующий нас феномен характеризуется также уровнем функциональных возможностей организма лиц, осваивающих программу военного вуза [9, С. 268]. Обычно принимаются в расчёт соответствующие характеристики следующих систем органов:

- дыхательная;
- сердечно-сосудистая;
- мышечная (С.Н. Зуев, О.Е. Понимасов, С.В. Чернов).

Далее, говоря о степени развития физических качеств обучающихся, отметим, что она выражается в развитии основных физических качеств. К таковым относятся:

- сила;
- ловкость;
- выносливость [8, С. 314];
- гибкость;
- быстрота [1, С. 94].

Специфика профессиональной среды современных военнослужащих предполагает наличие у них способности к принятию и реализации решений, в т.ч. при экстремальных физических и психических нагрузках [5, С. 12-13]. В подобных условиях будущие офицеры должны уметь в полной мере продемонстрировать и степень развития собственных физических качеств, и объём теоретических знаний в соответствующей области, и сформированность военно-прикладных двигательных навыков, и качество методических умений [10, С. 38]. Такого рода умения оказывают влияние также на достижение высокого уровня слаженности действий подразделений войск национальной гвардии [3, С. 37].

Рассмотрев специфику физической подготовки курсантов в российских военных вузах, сделав попытку исследования сущности и содержания их физической подготовленности в контексте современных требований, следует перейти к подведению итогов проделанной работы.

Выводы. Таким образом, главной целью физической подготовки будущих офицеров войск национальной гвардии является обеспечение необходимого уровня их физической подготовленности. Последний должен способствовать успешному выполнению ими служебно-боевых задач в соответствии с предназначением.

При этом физическая подготовка курсантов как педагогический процесс характеризуется направленностью на: воспитание физических качеств курсантов; развитие функциональных возможностей их организма в различных, в т.ч. экстремальных, условиях жизнедеятельности.

Она представляет собой многоуровневую систему. Каждый уровень имеет свою структуру и связанную с ней специфику развития соответствующих качеств курсантов. Самый низкий характеризуется оздоровительной направленностью. На самом высоком обеспечивается увеличение функциональных резервов организма обучающихся в системе практических умений и навыков военно-профессиональной направленности.

Главным педагогическим методом физического развития будущего офицера в образовательном пространстве военного вуза является упражнение. Его сущность заключается в многократном, сознательном повторении определённых приёмов и действий в целях развития системы профессионально важных умений, навыков и качеств. Ведущую роль в достижении максимальной эффективности применения вышеуказанного метода играет применение его в сочетании с объяснением и разъяснением наиболее проблемных элементов сложных действий.

Сложность и многоуровневость процесса физической подготовки командного состава влияет на сущность и структуру физической подготовленности курсантов. Применительно к ним данную характеристику следует понимать как важный инструмент их будущей профессиональной деятельности.

Современное состояние разработки интересующей нас в данный момент проблемы позволяет определить физическую подготовленность как уровень развития физических качеств, навыков и умений, необходимых для успешной реализации военно-профессиональной деятельности, отражающий результат физической подготовки. Определение её уровня представляет собой непростую задачу.

Объективная оценка последнего включает анализ сложного комплекса физических и психофизических качеств, обеспечивающих приемлемые характеристики физической и интеллектуальной работоспособности военнослужащего. Кроме того, интересующий нас феномен характеризуется также уровнем функциональных возможностей организма лиц, осваивающих программу военного вуза.

Литература:

1. Анализ готовности студентов российских и китайских физкультурно-спортивных вузов к профессиональной деятельности / В.С. Макеева, Г. Даньдун, М. Кэхан, Ю. Цзюнь // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2(99). – С. 92-95
2. Богачёв, Е. Физическая подготовка военнослужащих и сотрудников силовых структур / Е. Богачёв, А. Арутюнов. – Москва, 2019. – 109 с.
3. Борисов, А.А. Формирование психофизической готовности курсантов военных вузов к выполнению служебных и боевых задач средствами физической подготовки / А.А. Борисов, Д.В. Салькова // Военный инженер. – 2019. – № 2(12). – С. 34-46
4. Величко, В.В. Педагогическое сопровождение, как технология развития управленческой компетенции у младшего начальствующего состава в образовательных организациях высшего образования МВД России / В.В. Величко // Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 6(184). – С. 56-62
5. Верхошанский, Ю.В. Основы специальной силовой подготовки в спорте / Ю.В. Верхошанский. – Москва: Советский спорт, 2019. – 216 с.
6. Гусева, Н.В. Государственная итоговая аттестация: методика подготовки и проведения в военном вузе / Н.В. Гусева // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 3(100). – С. 179-181
7. Динамика показателей физической подготовленности курсантов Военной академии на протяжении всего периода обучения / С.А. Моисеев, А.Н. Лёвочкин, А.С. Кайсин, Н.П. Филатова // Известия Тульского государственного университета. – 2019. – №1. – С. 32-39

8. Иссурин, В.Б. Подготовка спортсменов XXI века: научные основы и построение тренировки / В.Б. Иссурин. – Москва: Спорт, 2016. – 464 с.
9. К вопросу основных средств профессионально-прикладной физической подготовки военных инженеров ремонтников / С.А. Моисеев, Д.А. Якубович, А.Н. Лёвочкин // Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 9(187). – С. 266-271
10. Кожевникова, Л. Физическое воспитание как средство формирования здорового образа жизни и культуры досуга студенческой молодежи / Л. Кожевникова // Физическое воспитание студентов. – 2010. – № 3. – С. 34-38
11. Методика отбора и подготовки офицеров и сотрудников, назначаемых на основные руководящие (командные) должности в войсках национальной гвардии Российской Федерации / С.В. Ценцера, Н.В. Пахомова, Д.В. Дмитриев [и др.]. – Саратов: Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Саратовский военный ордена Жукова Краснознамённый институт войск национальной гвардии Российской Федерации», 2022. – 82 с.
12. Панасенко, Ю.А. Особенности труда преподавателя и общие профессиональные требования к профессорско-преподавательскому составу в условиях военного вуза / Ю.А. Панасенко, Л.И. Трубникова, Е.В. Запорощенко // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 1(98). – С. 158-161
13. Педагогические приёмы, необходимые для повышения качества физической подготовки курсантов в военных вузах радиоэлектроники / А.С. Фадеев, Р.В. Едигарев, А.В. Сорокин [и др.] // Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2019. – № 11(177). – С. 432-436

Педагогика

УДК 372.881.161

кандидат филологических наук, доцент Цынк Светлана Владимировна

Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» («Московский инженерно-физический институт») (г. Димитровград);

кандидат педагогических наук, доцент Игдырова Светлана Викторовна

Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» («Московский инженерно-физический институт») (г. Димитровград)

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ РАБОТЫ НАД УСТАРЕВШЕЙ ЛЕКСИКОЙ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ

Аннотация: В статье рассматриваются устаревшие слова русского языка как лингводидактическая проблема. Выпадение лексических единиц и отдельных значений слов из активного употребления, переход их в пассивный словарный состав – это один из основных видов изменений в языке. Поэтому в исследовании представлен перечень заданий, связанных с анализом устаревшей лексики, необходимых при подготовке школьников к ЕГЭ. Авторами предложена система работы по изучению архаизмов и историзмов, освещаются фрагменты теории устаревших слов, приводятся примеры анализа устаревшей лексики в текстах художественных (А.С. Пушкин, Н.А. Некрасов, И.С. Тургенев, Л.Н. Толстой) и публицистических (А.И. Солженицын) произведений. Так, освещается вопрос об отличительных признаках историзмов и архаизмов, предлагается задание на их разграничение. Приведены примеры анализа семантических архаизмов, лексических и лексико-фонетических синонимов – старославянизмов и русизмов. В работе охарактеризовано использование собственно лексических и лексико-семантического архаизма в публицистическом произведении А.И. Солженицына. Рассматриваются значение, функциональное использование архаизмов в художественном и публицистическом стиле – придание речи торжественности, иронии, создание исторической стилизации. Делается вывод о том, что углублённая работа над устаревшей лексикой помогает восприятию художественного и публицистического текста, формирует научно-лингвистическое мировоззрение учащихся, расширяет их словарный запас. Предложенные авторами задания способствуют формированию лингвистической и культуроведческой компетенции школьников.

Ключевые слова: лексика русского языка, архаизмы, историзмы, изучение устаревших слов, подготовка к ЕГЭ, художественный текст, публицистический текст.

Annotation: The article deals with obsolete words of the Russian language as a linguodidactic problem. The loss of lexical units and individual meanings of words from active use, their transition to a passive vocabulary is one of the main types of changes in the language. Therefore, the study presents a list of tasks related to the analysis of obsolete vocabulary required in preparing schoolchildren for the USE. The authors propose a system of work on the study of archaisms and historicisms, highlight fragments of the theory of obsolete words, give examples of the analysis of obsolete vocabulary in literary texts (A.S. Pushkin, N.A. Nekrasov, I.S. Turgenev, L.N. Tolstoy) and journalistic (A.I. Solzhenitsyn) works. Thus, the question of the distinctive features of historicisms and archaisms is highlighted, and a task is proposed for their differentiation. Examples of the analysis of semantic archaisms, lexical and lexical-phonetic synonyms - Old Church Slavonicisms and Russianisms are given. The paper characterizes the use of proper lexical and lexico-semantic archaism in A.I. Solzhenitsyn. The meaning, functional use of archaisms in artistic and journalistic style is considered – giving speech solemnity, irony, creating historical stylization. It is concluded that in-depth work on obsolete vocabulary helps the perception of artistic and journalistic text, forms the scientific and linguistic worldview of students, and expands their vocabulary. The tasks proposed by the authors contribute to the formation of the linguistic and cultural competence of schoolchildren.

Key words: vocabulary of the Russian language, archaisms, historicisms, study of obsolete words, preparation for the Unified State Examination, literary text, journalistic text.

Введение. В перечень заданий ЕГЭ включено задание, проверяющее знание лексики русского языка, в том числе устаревшей лексики. Для успешного выполнения данного задания обучающийся должен знать определение, основные признаки лексической единицы, уметь находить ее в указанном фрагменте, понимать роль устаревших слов в текстах различных стилей. Проблемам изучения архаичной лексики в современной школе посвятили методические работы Т.Е. Гордо [1], Н.О. Гуйда [2], А.Ф. Махиборода [3], Е.Д. Наздеркина [4], С.Е. Терехова [7] и другие.

Изложение основного материала статьи. Цель статьи – методическое решение задачи систематизации знаний и углублении представлений школьников об устаревших словах русского языка при подготовке к ЕГЭ. При решении этой задачи необходимо сначала осветить вопрос о характеристиках историзмов и архаизмов. Архаизмы и историзмы различаются, главным образом, тем, что в первом случае из активного употребления выходит означаемое, а во втором – означаемое. При этом под активным употреблением в лексикологии понимается стилистически не ограниченное, свободное использование языковых единиц в «живом» общении в различных сферах нормированного языка.

Архаизмы – слова, отдельные значения, формы слов и обороты пассивного запаса, которые были вытеснены из активного употребления под влиянием преимущественно языковых причин общеупотребительными эквивалентами. Как правило, архаизмы в современном языке выступают только в определенных стилистических функциях.

Историзмы – это слова, отдельные значения, обороты пассивного запаса, вышедшие из активного употребления вследствие исчезновения обозначаемых предметов, явлений, понятий. В современном языке историзмы употребляются в качестве единственных номинаций устаревших реалий.

Школьникам иногда бывает трудно отличить историзм от архаизма. Поэтому при подготовке к ЕГЭ предлагается следующее задание: разграничьте историзмы и архаизмы, выписав их в два столбика (при необходимости обращайтесь к толковому словарю для определения лексического значения слова, выявления наличия помет «устар.», «истор.», «арх.»): *армяк, бойница, близость, вежды, ворог, всуе, व्या, гонитель, десница, зело, кафтан, кольчуга, комбед, ликбез, нэп, опричник, пиит, пицаль, помещик, раскулачить, редут, рыбарь, сей, содействие, тать, туга, уста.*

Правильное понимание значений устаревших лексических единиц важно для восприятия современным читателем художественных и публицистических текстов. Еще в XVIII веке писатель Я.Б. Княжнин говорил, что читать можно тройким способом: 1) читать и не понимать; 2) читать и понимать; 3) читать и понимать даже то, что не написано. Задача преподавателя-словесника состоит в том, чтобы научить школьников читать третьим способом. Для этого необходимо заострять их внимание на особенностях лексики того или иного произведения. Предлагаемая система работы по изучению устаревшей лексики способствует развитию у учеников навыков осмысленного чтения.

Приведем примеры толкования архаизмов при анализе художественных текстов.

Так, необходимо обращать внимание обучающихся на семантические архаизмы (слова, употребляющиеся в не свойственном современному языку значении). Например, в 6 главе «Капитанской дочки» А.С. Пушкин пишет: «*Новые обстоятельства усилили беспокойство коменданта. Схвачен был башкирец с возмутительными листами*», то есть с листами, возбуждающими к бунту, мятежу, восстанию. Понимание слова *возмутительный* в современном значении («вызывающий чувство возмущения») [5, С. 91], приводит к неправильному восприятию текста, определяя листы как вызвавшие неудовольствие коменданта, рассердившие его.

В поэме А.С. Пушкина «Руслан и Людмила» читаем:

*Но между тем, какой позор
Являет Киев осаждённый.*

Слово *позор* поэт употребляет в старом значении «зрелище». Этот же корень –*зор-* (от *зоркий, зрение*) мы находим в слове *дозор*. Ср. у Н.А. Некрасова:

*Мороз-воевода дозором
Обходит владенья свои* («Мороз, Красный нос»).

При лексическом анализе художественных произведений преподаватель должен иметь в виду и показать учащимся, что один и тот же автор может употреблять ту или иную лексику и в старом, и в современном значении. Так, например, у А.С. Пушкина слово *позор* употребляется и в современном значении «бесчестие»:

*Не потому ль, что мой позор
Теперь бы всеми был замечен...* («Евгений Онегин»).

Необходимо обращать внимание учеников на специфические для древней Руси и сохранившиеся еще в XIX веке значения отдельных лексем и фразеологизмов с ними. Интересна в этом отношении история форм *полдень* и *полночь*. Названные слова обозначали не только середину дня и ночи, но и являлись синонимами к словам *юг* и *север*. Такое толкование возникло в результате народной ассоциации: *полдень* – середина дня, высшее стояние солнца, – отсюда *юг*, а противоположное ему по значению слово *полночь* стало означать *север*. От этих же существительных образуются совпадающие с ними по значению прилагательные: *полуденный* и *полночный* (старославянская форма *полнощный*). Все эти формы довольно употребительны в XIX веке. Например:

*Прошло сто лет, и юный град,
Полнощных стран краса и диво,
Из тьмы лесов, из топи блат
Вознесся пышно, горделиво* (А.С. Пушкин «Медный всадник»)

Но не говоря о том, что ничто не мешало Наполеону идти в эти полуденные губернии... историки забывают о том, что армия Наполеона не могла быть спасена ничем (Л.Н. Толстой «Война и мир»).

При чтении художественных произведений следует обращать внимание на такой процесс, происходящий в лексике, как сужение и расширение значения слова. Например, А.С. Пушкин глагол *течь* употребляет в более широком, по сравнению с современным, значении, относя действие (бежать) к человеку:

*Но человека человек
Послал к Анчару властным взглядом;
И тот послушно в путь потек
И к утру возвратился с ядом* («Анчар»).

При этом необходимо отмечать случаи, когда одно и то же слово нередко у одного и того же автора употребляется и в широком, и в узком значении. Например, слово *доверенность*, обозначающее в современном языке определённый тип документа, у Л.Н. Толстого имеет различное употребление:

1. *Через неделю Пьер выдал жене доверенность на управление всеми великорусскими именьями...* («Война и мир»).
2. *Я ценю вашу доверенность ко мне* («Анна Каренина»).

В первом случае слово употребляется в узком значении – «документ», а во втором – в широком – «доверие».

При знакомстве с лексикой художественных произведений следует обращать внимание обучающихся на особенности употребления лексических и лексико-фонетических синонимов различных по происхождению слов – старославянизмов и русизмов. Так, путём сопоставления встречающихся в художественных произведениях однокоренных слов с полногласными и неполногласными сочетаниями следует выяснять характер различия между ними (стилистический, семантический), определять, какие из них сохранились в современном языке, а какие утратились, а также причину употребления той или иной формы в тексте. Например, для иллюстрации семантически различных однокоренных слов с полногласными и неполногласными сочетаниями, сохранившихся в качестве общелитературных, можно привести примеры из романов И.С. Тургенева:

1. *...одним словом, словно в храм какой вступил* («Рудин»).
2. *И жил он, ваш блаженный памяти прадедушка, в хорамах деревянных малых* («Дворянское гнездо»).

Иллюстрацией стилистически окрашенных форм уже в XIX веке могут служить примеры:

1. *Тогда-то свыше вдохновенный
Раздался звучный глас Петра:*

«За дело, с богом!» (А.С. Пушкин «Полтава»).

2. Красуйся, град Петров, и стой

Непоколебимо, как Россия... (А.С. Пушкин «Медный всадник»).

3. ... человек с закалённой волей – хныкал и жаловался, когда у него вскакивал **веред**, когда ему подавали тарелку холодного супу (И.С. Тургенев «Дворянское гнездо»).

4. ... но в это время в свет костра вступила уже тонкая красивая фигура молодого солдата, нёсшего **беремя** дров (Л.Н. Толстой «Война и мир»).

Неполногласные формы первых двух примеров (**глас**, **град**) употребляются с целью создания торжественности, ораторской напряжённости стиля. В современных толковых словарях они сопровождаются соответствующими пометами: «устарелое, поэтическое» [6, С. 420, 457], [5, С. 133, 144].

Полногласные формы третьего и четвёртого примеров (**веред** – «нарыв», **беремя** – «большая охапка, вязанка») являются устаревшими и областными. Они используются писателями для создания реальной картины жизни и быта описываемой среды, речевой характеристики персонажей.

При анализе форм с не сохранившимися в литературном языке неполногласными и полногласными сочетаниями можно рекомендовать выяснять их значение путём подбора однокоренных стилистически нейтральных слов: **глас** – **голос**, **град** – **город**, **веред** – **вред**, **беремя** – **бремя** и т.д.

Работа над лексикой может также осуществляться с привлечением языкового материала из публицистических произведений. Рассмотрим примеры толкования архаизмов текста публицистического стиля. По нашим наблюдениям, произведения А.И. Солженицына и созданный им «Русский словарь языкового расширения» «изобилуют лексическими единицами, которые относятся к минувшим эпохам» [9, С. 88]. Употребление архаизмов публициста связано с определенной стилистической целью либо с его лингвистической позицией – языковым расширением, то есть стремлением использовать слова пассивного запаса и ограниченного употребления наравне с литературными, тем самым обогащая кодифицированный язык. А.И. Солженицын целенаправленно и осознанно расширяет русский словарь, вводит в него слова, стоящие на периферии языка, – диалектизмы и архаизмы. В историческом очерке «Двести лет вместе» автор использует ряд собственно лексических архаизмов [8], среди них имена существительные **очи** и **длани**, употребленные для выражения иронической оценки:

*А поток советской культуры год от году всё более попадал под **очи** и **длани** направительных учреждений* (А.И. Солженицын).

Для придания речи торжественности и важности публицист употребляет в историческом очерке старославянизмы **благорасположенный** и **благорастворенный**:

1. *Не только потому, что князь Урусов, **благорасположенный** к евреям, тут же сменивший Раабена и контролировавший губернаторский архив, – не обнаружил в нём такого «письма Плева»* (А.И. Солженицын «Двести лет вместе»).

2. *... к состязанию с гибкой мыслью и письменностью либеральной и радикальной прессы...медлительные **благорастворённые** умы совершенно не были готовы тогда* (А.И. Солженицын «Двести лет вместе»).

При этом слово **благорастворённый** используется в переносном, метафорическом значении.

В.И. Даль характеризует «неукладный товар» как «громоздкий, неудобный для перевозки». С помощью архаизма **неукладный** автор исторического очерка создаёт образ-символ:

*Каждый день мы пылаем стыдом за наш **неукладный** народ* (А.И. Солженицын «Двести лет вместе»).

Таким образом, на примерах можно показать использование архаизмов в публицистическом тексте в стилистическом плане.

По нашим наблюдениям, собственно лексические архаизмы **переходчивость** и **сонность** «стилистически нейтральны, использованы без особой стилистической установки» [8, С. 26]:

1. *Пороговую трудность тут Державин видел в постоянной **переходчивости** и неучтённости еврейского населения...* (А.И. Солженицын «Двести лет вместе»).

2. *У русских купцов – застой, **сонность**, монополия...* (А.И. Солженицын «Двести лет вместе»).

Публицист употребляет лексико-семантический архаизм **воцарение** («вступление на престол») «в тексте на историческую тему неслучайно: рассказывая о событиях эпохи XVIII века, логично обратиться к реалиям эпохи и их наименованиям» [10, С. 38]:

*Елизавета же, через год по **воцарении**, издала указ...* (А.И. Солженицын «Двести лет вместе»).

В данном случае заостряется внимание школьников на том, что устаревшее слово служит воссозданию исторического колорита эпохи.

Выводы. Несмотря на то, что архаизмы и историзмы входят в пассивный словарный запас языка, к ним обращаются разработчики заданий ЕГЭ. Многие школьники не могут определить принадлежность к лексическому разряду слов, не понимают значений ряда устаревших единиц, что вызывает затруднения при выполнении предлагаемых заданий. Продуманная система работы над устаревшей лексикой при подготовке к ЕГЭ способствует систематизации знаний по теме, обогащает словарь учащихся, формирует у них представление о языке как об исторической категории. Понимание архаизмов и историзмов, их стилистических функций приводит к полноценному прочтению конкретного текста художественной литературы и публицистики, а также помогает осмыслить культуру и историю страны, сформировать лингвистическую и культуроведческую компетенцию. В связи с изучением архаизмов и историзмов школьники овладевают умением использовать словари (толковые, этимологические) для поиска устаревших слов. Привлечение словарей помогает дать фактам языка четкую научную трактовку.

Литература:

1. Гордо, Т.Е. Изучение устаревшей лексики в школьном курсе русского родного языка в 7 классе / Т.Е. Гордо // Актуальные вопросы современной науки и образования. Материалы Научной сессии 2022 Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ». – М., 2022. – С. 84-87

2. Гуйда, Н.О. Технология сотрудничества на уроках русского языка при изучении устаревшей лексики / Н.О. Гуйда // Тенденции развития науки и образования. – 2022. – № 84-4. – С. 80-83

3. Махиборода, А.Ф. Изучение устаревшей лексики на уроках русского языка как фактор сохранения национальной культуры / А.Ф. Махиборода // Ratio et Natura. – 2020. – № 2.

4. Наздеркина, Е.Д. Роль устаревших слов в современной речи / Е.Д. Наздеркина // VIII Рождественские чтения. Межвузовский сборник научно-методических статей. – Ишим, 2021. – С. 128-132

5. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: АЗЪ, 1993. – 960 с.

6. Словарь русского языка: под ред. А.П. Евгеньевой. В 4 т. – Т. 1. – М.: Полиграфресурсы, 1999. – 702 с.

7. Терехова, С.Е. Национально-культурный компонент изучения устаревшей лексики на уроках русского языка в современной школе / С.Е. Терехова // Вестник БелИРО. – 2019. – № 1(11). – С. 30-37
8. Цынк, С.В. Собственно лексические архаизмы в произведении А.И. Солженицына «Двести лет вместе» / С.В. Цынк // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Русская филология». – 2012. – № 1. – С. 24-30
9. Цынк, С.В. Лексический потенциал языка в оценке А.И. Солженицына (на материале «Русского словаря языкового расширения») / С.В. Цынк. – М.: НИЯУ МИФИ, 2014. – 144 с.
10. Цынк, С.В. Языковая личность А.И. Солженицына как автора научно-публицистического текста (на материале исторического очерка «Двести лет вместе») / С.В. Цынк. – Димитровград: ДИТИ НИЯУ МИФИ, 2016. – 145 с.

Педагогика

УДК 37.015

кандидат педагогических наук, доцент Черемисина Александра Анатольевна

Институт педагогики и психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В современном социуме важное место занимают вопросы социально-педагогической и психологической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья из-за устойчивого роста их числа. Автор отмечает, что имеющиеся в арсенале социальных педагогов и психологов формы, методы работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, не в полном объеме реализуются в дальнейшей профессиональной деятельности выпускниками вузов. В статье актуализировано значение проблемы подготовки будущего социального педагога к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, ее особенности. Представленный обзор содержания всех видов практик будущих социальных педагогов, позволяет автору сделать вывод о том, что современные реалии указывают на необходимость прохождения практик на базе различных профильных организаций. Автором отмечается интересный выбор студентами в качестве проблем для итогового исследования, по окончании прохождения практик вопросов, связанных с процессом реабилитации детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. В статье проанализирован опыт организации учебной и производственных практик студентов педагогического вуза, будущих социальных педагогов, на базе реабилитационно-оздоровительного центра, готовящихся к работе с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья. Преобладающим видом деятельности данного центра является психолого-педагогическая реабилитация. Реабилитационная деятельность осуществляется с применением методики трудотерапии, методики обучения ручному труду у детей с ограниченными возможностями здоровья. Автором представлен анализ основных видов реабилитации. Рассмотрены этапы осуществления реабилитационной деятельности, знание которых поможет будущим социальным педагогам в дальнейшей профессиональной деятельности. В статье обосновано, что существует необходимость дополнения содержания производственной практики подготовкой будущих социальных педагогов к работе в условиях госпитальной школы.

Ключевые слова: социальный педагог, учебная практика, производственная практика, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, госпитальная школа.

Annotation. In modern society, issues of socio-pedagogical and psychological assistance to children with disabilities occupy an important place due to the steady growth of their number. The author notes that the forms and methods of working with children with disabilities that are available in the arsenal of social educators and psychologists are not fully implemented in further professional activities by university graduates. The article actualizes the importance of the problem of preparing a future social pedagogue to work with students with disabilities, its features. The presented review of the content of all types of practices of future social educators allows the author to conclude that modern realities indicate the need for internships on the basis of various specialized organizations. The author notes an interesting choice of students as problems for the final study, at the end of the internship, issues related to the rehabilitation process of children with limited health opportunities. The article analyzes the experience of organizing educational and industrial practices of students of a pedagogical university, future social educators, on the basis of a rehabilitation and wellness center, preparing to work with students with limited health opportunities. The predominant activity of this center is psychological and pedagogical rehabilitation. Rehabilitation activities are carried out using occupational therapy techniques, methods of teaching manual labor to children with disabilities. The author presents an analysis of the main types of rehabilitation. The stages of rehabilitation activity implementation are considered, the knowledge of which will help future social educators in their further professional activities. The article proves that there is a need to supplement the content of industrial practice by preparing future social educators to work in a hospital school.

Key words: social pedagogue, educational practice, industrial practice, student with disabilities, hospital school.

Введение. Большое внимание в современном социуме уделяется вопросам социально-педагогической и психологической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья из-за устойчивого роста их числа. Такие дети имеют различные ограничения возможностей здоровья, выражающиеся как в физических, психических, так и умственных недостатках, оказывающих негативное влияние на процесс получения образования без создания специальных условий.

Проблемы изучения и реализации потенциальных возможностей детей с ограниченными возможностями здоровья, адаптация их к социальной среде приобретают также большую значимость в нашем обществе. Ряд законодательных документов признает детей с ограниченными возможностями здоровья полноценными гражданами нашего государства и гарантирует доступность образовательных, информационных, культурных, социальных и других услуг.

Однако, имеющиеся в арсенале социальных педагогов и психологов формы, методы работы с детьми, имеющими отклонения в развитии, способствующие расширению их возможностей дальнейшей реабилитации, адаптации и, в целом, социализации, не в полном объеме реализуются в дальнейшей практической деятельности выпускниками вузов. На наш взгляд, это связано с тем, как организуются вузами практики студентов, непосредственно получающих образование социальных педагогов.

Практическая подготовка для студентов любых специальностей имеет важное значение, но работа социальным педагогом подразумевает готовность к особо тесному профессиональному взаимодействию с различными категориями обучающихся, в том числе с ограниченными возможностями здоровья. Следовательно, организация практики должна осуществляться непосредственно в тех образовательных организациях, в которых имеется данный контингент обучающихся.

Важным моментом в процессе организации практик, например, учебных, производственных (психолого-педагогических, социально-педагогических, летних педагогических практик, преддипломных), является учет имеющегося в данной области социально-педагогического, психолого-педагогического опыта, дающего возможность наиболее эффективно организовать практическую подготовку будущих социальных педагогов.

Изложение основного материала статьи. Актуальность исследуемой проблемы связана с увеличением количества обучающихся, имеющих ограниченные возможности здоровья. В связи с этим необходимо готовить будущих социальных педагогов еще в стенах вуза к тому, чтобы уметь создавать определенные условия для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, оказывать социально-педагогическую помощь, сопровождать процесс их, реабилитации, адаптации и социализации. Важно, чтобы такие действия со стороны социального педагога не навредили, а способствовали формированию самостоятельности в принимаемых обучающимися с ограниченными возможностями здоровья решениях и ответственности за предпринимаемые поступки.

Нами, на примере практической подготовки по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, направленность «Психология и социальная педагогика», проанализирована и представлена логика получения первичных профессиональных умений и навыков студентами-бакалаврами, получающими образование на протяжении пяти лет по заочной форме обучения. Рассмотрев учебную и производственные практики, можно отметить, что студентам предлагается их прохождение на базах различных социальных институтов (учреждения социальной защиты населения, общеобразовательные организации, учреждения дополнительного образования детей и молодежи).

Так, на первом курсе обучающиеся обязаны на протяжении двух недель получить общее представление о деятельности профильной организации, на базе которой они проходят практику. Ознакомиться с основными направлениями деятельности профильной организации, ее специалистов, выполнить в процессе прохождения практики предлагаемые задания. Например, необходимо после наблюдения за деятельностью специалистов профильной организации и общения с ними по вопросам организации взаимодействия между всеми участниками, встречающимися им в ходе профессиональной деятельности, составить памятку для будущего социального педагога и психолога.

Другое, на наш взгляд, важное и интересное задание связано с осуществлением сбора и первичной обработки информации, результатов психологических наблюдений и диагностики психолого-педагогических особенностей различных категорий лиц, находящихся в социальной или образовательной организации, специфики трудных детей, интересов, трудностей, проблем, конфликтных ситуаций и отклонений в поведении личности, социального благополучия детей и подростков, взрослых, особенностей семьи, особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья, специфики коллектива.

В заключении практики студент организует совместную деятельность детей, осуществляет межличностное взаимодействие с педагогическими работниками социальной или образовательной организаций, другими специалистами в процессе проведения мероприятия в контексте определенного вида деятельности: игровой, учебной, предметной, продуктивной, культурно-досуговой, психологической, воспитательной, социально-педагогической направленности. Особое внимание уделяется подготовке и проведению мероприятия с участием детей с ограниченными возможностями здоровья.

После окончания второго курса организуется производственная летняя педагогическая практика на базе загородных детских оздоровительных лагерей или пришкольных лагерей дневного пребывания. Студенты, проходящие практику, обязаны проанализировать нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность загородного детского оздоровительного или пришкольного лагеря, внести результаты анализа в представленную в задании матрицу. В рамках данной практики все задания направлены на организацию совместной и индивидуальной деятельности детей в соответствии с возрастными нормами их развития в контексте проведения различных мероприятий. Происходит непосредственное общение студентов на протяжении всего потока с обучающимися в условиях детского оздоровительного или пришкольного лагеря, что дает возможность посредством использования различных диагностических методик выявить особенности различных категорий детей, находящихся в загородном детском оздоровительном или пришкольном лагере. По окончании любого вида практики студентами представляется отчет о ее прохождении, также результаты размещаются в электронной информационной образовательной среде вуза.

На третьем и четвертом курсе организуются практики на базе различных социальных институтов, направленные на апробацию диагностических методик, основанных на самостоятельном выборе студентом проблематики дальнейшего исследования, которое в процессе преддипломной практики на пятом курсе завершается и представляется в виде выпускной квалификационной работы. В процессе преддипломной практики происходит углубление сферы научных интересов обучающихся. Обучающиеся анализируют, отбирают и апробируют утвержденные стандартные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи в контексте социально-педагогической или психологической проблемы, поставленной в выпускной квалификационной работе.

В рамках практической части преддипломной практики студентами разрабатывается программа социального сопровождения, социальной реабилитации, социализации и поддержки обучающихся (клиентов), например, находящихся в трудной жизненной ситуации, социально ценной деятельности обучающихся, развитие социальных инициатив, социальных проектов, описание совершенствования социально-педагогического процесса в образовательных или социальных организациях, апробации в рамках индивидуального решения социально-педагогической или психологической проблематики выбранной для защиты выпускной квалификационной работы.

Важно отметить, что достаточно большое количество студентов после прохождения практик на базе различных социальных институтов, выбирают в качестве проблем для дальнейшего исследования, вопросы, связанные с организацией процесса реабилитации детей, имеющих ограниченные возможности здоровья.

Неотъемлемую значимость приобретают в современном обществе имеющиеся подходы определения понятия реабилитации. Проблема реабилитации рассматривалась различными учеными (Л.И. Аксёнова, М.В. Воронцова, Т.А. Дубровская, М.М. Кабанова, В.А. Качесов, Н.М. Назарова и другие) [1; 2; 3].

М.В. Воронцова, Т.А. Дубровская и другие ученые, считают, что основной целью психической реабилитации является восстановление психического здоровья посредством организации определенным образом досуга, общения или помещения в специализированный стационар. Особое внимание, по мнению авторов, должно уделяться комплексной реабилитации, включающей совместную деятельность психологов, педагогов, медицинских работников, также мероприятия социально-экономической направленности. По мнению ученых, при осуществлении социальной реабилитации создаются условия, способствующие возвращению человека к полноценной социальной жизни, его включению в социальные отношения. Также указывается на то, что для того, чтобы реализовать задачи по реабилитации, необходимо владеть средствами и методами взаимодействия с ребенком [1].

Многие исследователи выделяют этапы осуществления реабилитационной деятельности. Так, Л.И. Аксёнова, Б.А. Архипов и другие ученые считают, что реабилитация проходит в несколько этапов. Так, на первом этапе определяется исходный реабилитационный потенциал. На втором этапе осуществляется составление комплексной программы

реабилитации. На третьем этапе происходит реализация комплексной программы реабилитации, ее периодическая корректировка. На заключительном этапе происходит составление рекомендаций воспитаннику. При этом, по утверждению авторов, ведущим методом реабилитации должно быть создание ситуации успеха и уменьшение эмоциональной значимости конфликта [3].

На наш взгляд, овладение будущим социальным педагогом средствами и методами взаимодействия с ребенком, имеющим различного рода отклонения здоровья от своих сверстников, должно осуществляться в процессе прохождения различных практик. Так, будущие социальные педагоги проходят практику на базе Государственного автономного учреждения социального обслуживания Оренбургской области «Реабилитационно-оздоровительный центр «Русь» г. Оренбурга. Преобладающим видом деятельности данного центра является психолого-педагогическая реабилитация.

Реабилитационная деятельность осуществляется с применением методики трудотерапии, методики обучения ручному труду у детей с ограниченными возможностями здоровья с целью приобретения адекватных форм поведения, эмоционального реагирования, базовых эмоций, элементарных бытовых умений, формирования мелкой моторики и ручных умений.

Психолого-педагогическая реабилитация включает социально-психологический, коммуникативный тренинг, игротерапию, методики арттерапии, методики развития познавательной, эмоционально-волевой сферы, сенсорных функций с использованием оборудования сенсорной комнаты, оснащенной современным оборудованием. Комната сенсорного развития способствует эффективному проведению занятий, направленных на снятие мышечного и эмоционального напряжения, а также развитие ослабленных сенсорных функций. В реабилитационно-оздоровительном центре используются и другие методики работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Постоянно действует компьютерный класс, в котором регулярно проводятся коррекционно-развивающие занятия. Особое место занимает работа с глиной, в процессе которой прививаются навыки пространственной ориентировки, развиваются координация движений и воображение.

Все дети участвуют в спектаклях, танцах, общих праздниках, занятиях в кукольном театре, перевоплощаются в сказочных персонажей на занятиях сказкотерапии и куклотерапии. Атмосфера творчества, доверие и открытость способствуют успешной реабилитации и социальной адаптации детей с трудностями в общении, дети открывают в себе новые способности и таланты.

Социально-бытовая реабилитация охватывает такую сферу деятельности ребенка, как самообслуживание. В реабилитационно-оздоровительном центре оборудована бытовая комната, где дети, зачастую не приученные к самообслуживанию, приобретают необходимые для этого умения и навыки.

В реабилитационно-оздоровительном центре также активно работает клуб психологической поддержки родителей «Доверие», целью деятельности которого является повышение уровня компетентности родителей в формировании особых (специальных) условий семейного коррекционно-развивающего воспитания, психологическая поддержка семьи с особым ребенком.

В настоящее время, актуализируется такое направление подготовки будущих социальных педагогов, как госпитальная школа. В 2019 году усилиями специалистов федерального проекта госпитальных школ «УчимЗнаем» (флагманская площадка проекта в Национальном медицинском исследовательском центре детской гематологии, онкологии и иммунологии (НМИЦ ДГОИ) имени Дмитрия Рогачева) и Национального медицинского исследовательского центра здоровья детей (Центр психолого-педагогической помощи в педиатрии под руководством С.Б. Лазуренко) были подготовлены и утверждены Минздравом России и Минпросвещения России «Методические рекомендации об организации обучения детей, которые находятся на длительном лечении и не могут посещать по состоянию здоровья образовательные организации» [4].

Данное направление социально-педагогической, психологической, педагогической поддержки детей, находящихся на длительном лечении в медицинских стационарных учреждениях (более двадцати одного дня), относительно мало реализованное в процессе практической подготовки будущих социальных педагогов.

На базе ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» в 2023 году была разработана и апробирована дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Психолого-педагогическое сопровождение ребенка в условиях госпитального обучения», направленная на совершенствование профессиональных компетенций слушателей в области реализации психолого-педагогического сопровождения ребенка в условиях госпитального обучения. Программа включала три модуля, связанные с правовым обеспечением психолого-педагогического сопровождения ребенка в условиях госпитального обучения, психологическими особенностями детей, находящихся на длительном медицинском стационарном лечении и специалистов, сопровождающих ребенка в условиях госпитального обучения.

Выводы. Таким образом, рассмотрение проблемы подготовки будущего социального педагога к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья тесно связано с процессом организации учебных и производственных практик педагогическим вузом, их содержанием.

Анализ реализуемой в педагогическом вузе практической подготовки будущих социальных педагогов, позволяет сделать вывод о том, что наиболее востребованным студентами для исследования остается процесс реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим актуальным, на наш взгляд, будет внесение изменений в содержание практической подготовки будущих социальных педагогов, направленных на формирование их готовности к работе в условиях госпитальной школы.

Литература:

1. Воронцова, М.В. Адаптация и реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья: монография / М.В. Воронцова, Т.А. Дубровская, В.С. Кукушин; Федеральное агентство по образованию и науке РФ, М-во общ. и проф. образования РФ, Российский гос. соц. Ун-т. – Таганрог: Российский гос. соц. ун-т, 2009. – 290 с.
2. Качесов, В.А. Основы интенсивной самореабилитации / В.А. Качесов. – Москва: Издательская группа «БДЦ-ПРЕСС», 2007. – 174 с.
3. Специальная педагогика / [Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.]; под ред. Н.М. Назаровой. – Москва: Издательский центр «Академия», 2010. – 400 с.
4. Шариков, С.В. Создание образовательной среды для детей, находящихся на длительном лечении в стационарах медицинских учреждений / С.В. Шариков // Российский журнал детской гематологии и онкологии. – 2015. – №4. – С. 65-73

УДК 373.1

учитель физики и астрономии, преподаватель кафедры физического и математического образования Чернечкин Иван Александрович

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

ВЕЧНЫЙ ФОНТАН ГЕРОНА ИЛИ МИФ ИЗ ИНТЕРНЕТА

Аннотация. В данной статье рассматривается понятие функциональной грамотности. Представлен опыт учителя физики по её развитию посредством вовлечения учащихся 7 класса в проектную деятельность. Приводится использование материалов сети Интернет в образовательном процессе для повышения мотивации школьников к изучению физики. Рассматривается способ создания учащимися рабочего фонтана и использование этой модели для закрепления тем, изучаемых в школьном курсе дисциплины.

Ключевые слова: функциональная грамотность, педагогический опыт, проектная деятельность, Интернет в образовании, фонтан Герона, фонтан Бойля.

Annotation. This article discusses the concept of functional literacy. The experience of a physics teacher in its development through the involvement of 7th grade students in project activities is presented. The use of Internet materials in the educational process to increase the motivation of schoolchildren to study physics is given. The method of creating a working fountain by students and the use of this model to consolidate the topics studied in the school course of the discipline are considered.

Key words: functional literacy, pedagogical experience, project activities, Internet in education, Heron's fountain, Boyle's fountain.

Введение. В 2016 году Россия занимала 34 место по качеству образования в мире [1]. Ключевым индикатором конкурентоспособности страны в данной проблеме являются образовательные результаты. Мониторинг образовательных результатов производится посредством международных исследований IEA (международной ассоциации оценки образовательных достижений), TIMSS (международное сравнительное исследование в области математического и естественно-научного образования), PISA (международная оценка образовательных достижений), что отражено в Государственной программе РФ «Развитие образования» от 26.12.2017 г.

Деятельность первых двух организаций сводится к исследованию достижений учащихся в области определённых дисциплин из школьного курса, PISA специализируется на выявлении уровня подготовленности молодёжи к дальнейшей, «взрослой» жизни. Именно это подразумевается под понятием «Функциональная грамотность». Она состоит из 4 компонентов [2]: читательской (понимание и анализ написанного, применение содержания прочитанного текста для достижения собственных целей) и математической (понимание роли математики в становлении общества) грамотности, естественно-научной (использование естественно-научных знаний, умений и навыков в реальных жизненных ситуациях, для решения жизненных проблем с помощью научных методов) и финансовой грамотности (рациональное решение разных финансовых проблем личного и общественного характера).

Основы каждого вида грамотности школьники получают в начальной школе. На второй ступени общего образования происходит дальнейшее развитие навыков учащихся. В 7 классе школьники Российской Федерации знакомятся с новой учебной дисциплиной, объединяющей все 4 вида грамотности, – физикой. Физика – наука не только теоретическая, но и практическая.

Изложение основного материала статьи. При обучении физике необходимо придерживаться общенаучных принципов и подходов: систематичности и последовательности, самостоятельности и активности, сознательности и доступности, научности и связи теории с практикой.

В данной статье рассматривается опыт учителя физики Амурской области по развитию навыков функциональной грамотности у учащихся 7 класса МОБУ СОШ № 1 с. Ивановка путём вовлечения их в проектную деятельность. Такая деятельность включает в себя этапы, необходимые школьникам для решения не только учебных задач, но и реальных жизненных проблем [3]. Основными этапами проектной деятельности являются: анализ проблемы, постановка цели и задач проекта, подбор средств достижения цели, поиск и обработка необходимой информации, оценка полученных результатов и выводов [4].

Образовательный процесс в МОБУ СОШ № 1 с. Ивановка на уроках физики базируется на учебно-методическом комплексе, разработанным Пёрышкиным Александром Васильевичем. Во втором полугодии ученики 7 класса изучают темы: «Давление», «Сообщающиеся сосуды», «Архимедова сила».

При изучении темы «Сообщающиеся сосуды» школьникам было представлено кейс-задание, которое заключалось в просмотре видео-фрагмента «Вечный фонтан Герона» из сети Интернет и объяснения возможности или невозможности увиденного. В видео демонстрировался классический фонтан Герона, состоящий из трёх сосудов, расположенных один над другим и соединённых между собой тремя трубками. Устройство фонтана Герона изображено на рисунке 1 [5]. По словам автора ролика, изначально вся жидкость находится в среднем сосуде, и для начала работы фонтана нужно добавить немного воды в верхнюю чашу. Далее по трубке вода из чаши начнёт поступать в нижний резервуар, повышая в нём давление воздуха, которое будет передаваться в среднюю ёмкость. Воздух, в свою очередь, давит на жидкость в среднем сосуде, заставляя её подниматься по трубке и изливаться в виде фонтана. Падает же жидкость в верхнюю чашу, образуя своеобразный круговорот.

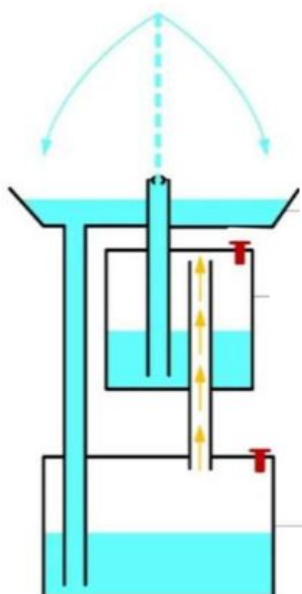


Рисунок 1. Устройство фонтана Герона

Однако, авторы видео-ролика также утверждали, что конструкцию можно упростить до 2 сообщающихся сосудов, и если одна трубочка будет короче другой, то фонтан будет работать вечно. Фотография видео-фрагмента представлена на рисунке 2 [6].

Мнения школьников о возможности вечного фонтана разделились. Большинство учеников утверждало, что ничего вечного не бывает, а значит, в ролике есть подвох, часть же учеников поверили своим глазам, считая, что такой фонтан возможно создать.

Далее следовало изучение темы. Ученики узнали, что в сообщающихся сосудах высота столбов однородной жидкости относительно уровня моря совпадает. Это объясняет, почему ёмкости в фонтане Герона располагаются одна под другой, обеспечивая создание избыточного давления. Если же одну ёмкость поднять относительно другой, в них установится равное давление воздуха, фонтан перестанет работать. Кроме того, фонтан работает до тех пор, пока создаётся избыточное давление, то есть пока в среднем сосуде находится жидкость. После того, как вся жидкость из центрального сосуда иссякнет, достаточно перезарядить фонтан для возобновления его работы. Однако, такое объяснение вызвало доверие не у всех. С учащимися, изъявившими желание, было проведено элективное занятие по созданию собственного фонтана.



Рисунок 2. Фотография видео – фрагмента «Упрощённая модель вечного фонтана Герона»

Начальный этап занятия – целеполагание – пройден школьниками весьма быстро, так как цель была ясна: создать собственный фонтан, работающий бесконечно долго. Далее ученики делились на группы, для подбора информации о работе вечных фонтанов. В Интернете кроме фонтана Герона ученики нашли ещё один пример беспрерывно работающего фонтана – фонтана Бойля. Принцип его работы представлен на рисунке 3 [7].

Для создания фонтанов потребовались материалы, которые не составило труда найти: пластиковые бутылки, термоклеи, водостойкий герметик, пластиковые трубочки от капельниц, пенопласт.

Так как фонтан Бойля значительно проще в своём создании, то первым изготовили его. Никакого «поднятия жидкости под собственным весом» (как уверяли псевдоучёные из Интернета) школьники не увидели, жидкость в двух сообщающихся сосудах устанавливалась на одном уровне.



Рисунок 3. Фонтан Бойля

Для внесения ясности в работу этого «чуда из Интернета» школьникам было предложено посмотреть видео-фрагменты в замедленном темпе. Оказалось, что никакого вечного фонтана Бойля не существует, всё дело в насосе, поднимающем жидкость на высоту. Сам же насос и провода к нему видео блогеры располагают так, чтобы их не было видно.

Фонтан Герона потребовал значительно больше времени и сил, так как ученикам хотелось сделать что-то красивое, а не просто склеить две бутылки вместе. В качестве основания фонтана использовался квадрат из пенопласта со стороной 20 см, в одном углу которого было проделано отверстие для пластиковой трубки. В этом месте устанавливался низ пластиковой бутылки объёмом 2 л. Справа от него приклеивался квадрат пенопласта с длиной стороны 10 см. За этим квадратом, в следующем углу основания, располагался прямоугольник со сторонами 20 см * 10 см. В последнем углу был расположен прямоугольник высотой 30 см. На каждую «ступеньку» фонтана устанавливалась ёмкость, представляющая собой сообщающиеся сосуды: к основанию пластиковой бутылки приклеивалось горлышко – получилось самодельное «ведёрко с носиком». Самая верхняя ёмкость и самая нижняя соединялись между собой пластиковой трубкой.

Далее необходимо было налить жидкость в каждый сосуд так, чтобы уровень жидкости доходил до «носика». Для запуска фонтана в верхний сосуд наливалась жидкость уровнем выше «носика». В силу вступал закон сообщающихся сосудов и жидкость из верхней ёмкости перетекала в сосуд, находящийся ниже, и так до самого нижнего «стаканчика». Согласно уверениям видеоблогеров, жидкость под собственным весом должна была по трубке подняться в верхнюю ёмкость и излиться в виде фонтана. В действительности, ничего подобного не произошло: вода начала через верх нижнего сосуда просто вытекать. Ученики были расстроены, так как их ожидания не подтвердились.

Чтобы подбодрить школьников, учитель предложил модернизировать фонтан и довести его до рабочего состояния. Необходимо было подобрать насос, способный закачать жидкость на уже имеющуюся высоту и установить его. Было два варианта использования насоса: из старого потера, который был дома у одного ученика, или машинный бензонасос, который был у учителя. Так как школьники были заинтересованы в самостоятельной работе, то сначала испытали насос из потера. Как показала практика, мощности ему не хватило. После этого к пластиковой трубке подсоединили бензонасос. Такой насос работает от напряжения 12 В, то есть для его функционирования необходим соответствующий источник питания – аккумулятор. После подключения насоса к источнику тока, фонтан заработал. Но школьникам этого было мало: они захотели повторить опыт блогеров, закрыв насос и провода от него пенопластом. Получившийся макет фонтана представлен на рисунке 4.



Рисунок 4. Ученическая модель фонтана

Выводы. Таким образом, при выполнении данного проекта ученики 7 класса развили навыки функциональной грамотности. Читательская грамотность формировалась в ходе подбора и анализа литературы. Математическая грамотность развивалась в ходе расчётов при конструировании моделей. Естественно – научная грамотность сопровождала учащихся на

всём пути создания фонтана, ведь его работа объясняется физическими законами. Финансовая грамотность формировалась в ходе рационального подбора необходимого материала, чтобы создание фонтана было наименее затратным.

Литература:

1. Ковалева, Г.С. Возможные направления совершенствования общего образования для обеспечения инновационного развития страны (по результатам международных исследований качества общего образования): материалы к заседанию Президиума РАО 27 июня 2018 г. / Г.С. Ковалева // Официальный сайт «Центр оценки качества образования ИСРО РАО». – Электронный доступ: <http://www.centeroko.ru/public.html>
2. Липова, Н.И. Общая функциональная грамотность. Виды функциональной грамотности / Н.И. Липова // Научно-методические и практические аспекты интеграционных процессов в науке и технике: Сборник статей Международной научно-практической конференции, Ижевск, 25 октября 2022 года. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью "Аэтерна", 2022. – С. 195-198
3. Дорошина, Л.А. Инновационная проектная деятельность как путь совершенствования проектной деятельности учащегося / Л.А. Дорошина // Современное технологическое образование: опыт, инновации, перспективы: сборник материалов II Международной научно-практической конференции, Липецк, 26-27 апреля 2018 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2018. – С. 23-26
4. Основы проектной деятельности: Учебное текстовое электронное издание / А.И. Блесман, К.Н. Полещенко, Н.А. Семенов, А.А. Теплоухов // Омск: ОмГТУ. – 2021. – 38 с.
5. URL: <https://gradusdom.ru/interer/fontan-bez-nasosa.html>
6. URL: https://www.youtube.com/watch?v=G_ekQiYd-ZU
7. URL: <https://proekt-sam.ru/reservoir/fontan-gerona.html>

Педагогика

УДК 378

аспирант Черняк Татьяна Гайковна

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

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К РУКОВОДСТВУ КОНКУРСНЫХ ПРОЕКТОВ ТЕХНИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация. Статья посвящена некоторым компетенциям современного педагога, которые должны быть сформированы в ходе его подготовки к руководству деятельностью школьников по подготовке конкурсных проектов технической направленности. Внимание, например, уделяется комплексу умений и навыков педагогического работника, связанных с формированием у участников образовательных отношений мотивации к участию в таких конкурсах. Рассматривается также умение учителя обсуждать с обучающимися комплекса предметов, явлений и событий, которые предполагается исследовать. Говорится и об умении использовать современные образовательные методики. Исследуется такой важный момент, как готовность учителя к проведению бесед с родителями учащихся на соответствующую тематику. В качестве ведущей задачи рассматривается способность к формированию у учащихся системы умений и навыков, связанных с получением информации из различных источников.

Ключевые слова: проектная деятельность школьников, проекты технической направленности, внеурочная деятельность, учитель, ученик.

Annotation. The article is devoted to some of the modern teacher competencies, which should be formed in the course of his/her preparation for directing the schoolchildren activities in the competitive technical projects preparation. Attention, for example, is paid to the complex of the teacher's skills and abilities associated with the motivation among participants of educational relations to participate in such competitions formation. The ability of a teacher to discuss with students the subjects, phenomena and events that are supposed to be investigated is also considered. It is also said about the ability to use modern educational methods. Such an important point as the readiness of the teacher to conduct conversations with the students' parents on the relevant topic is investigated. As a leading task, the ability to form a system of skills and abilities related to obtaining information from various sources is considered.

Key words: project activity of schoolchildren, technical projects, extracurricular activities, teacher, student.

Введение. Интенсификация всех сфер жизни современного общества влечёт за собой трансформацию требований к выпускникам российских школ. При сохранении значимости предметных или «жёстких» навыков (англ. – hard skills) фиксируется неуклонное возрастание роли «мягких», надпредметных (англ. – soft skills) (В.О. Виноградова, Г.Г. Дрожженко, А.Э. Цымбалюк, А.Н. Шрайбер) [3, С. 41-42].

Сказанное, в свою очередь, обуславливает необходимость изменений в сфере методологии основного общего и среднего (полного) общего образования. Необходимо расширение использования в образовательном процессе методик, позволяющих оптимизировать процесс формирования «мягких» навыков обучающихся (Б.В. Железов, Л.Г. Зверева, Д.Е. Клеваков, П.М. Кудюкин, А.В. Лещенко, Б.Ю. Сербиновский, О.Р. Шувалова) [4, С. 237]. Это относится как к урочной, так и ко внеурочной деятельности [3, С. 44].

В рамках этой, последней, определённой эффективностью в плане развития системы soft skills учащихся обладает проектная деятельность (Н.В. Горбунова, О.Б. Ермакова, Е.В. Лизунова) [5, С. 21]. Последняя представляет собой специально организованную самостоятельную деятельность школьников. Эта деятельность характеризуется направленностью на планирование и выполнение познавательных, исследовательских и конструкторских задач на определённую тему (Х.Э. Абдулшехидова, А.Б. Воронцов, В.М. Заславский, Н.И. Трояновская, С.В. Клевцова) [11, С. 48-49]. Результатами использования данной формы работы, организуемой в том числе как подготовка к конкурсу проектов технической направленности, являются:

- получение школьниками новых знаний, умений и навыков;
- создание нового продукта с использованием активных способов действий [13, С. 150].

Вышперечисленные особенности делают необходимой специальную подготовку педагогов к руководству соответствующими формами активности современных школьников [14, С. 318].

Компетенциям учителя, которые должны быть сформированы в ходе неё, посвящена данная статья.

Изложение основного материала статьи. В связи с темой настоящего исследования в первую очередь следует отметить, что деятельность преподавателя и обучающихся, связанная с реализацией конкурсных проектов, должна быть

нацелена на достижение конкретных результатов [10, С. 165-166]. В числе таковых мы с определённой долей уверенности можем назвать:

- приобретение обучающимися знаний о себе и окружающих в ходе преодоления затруднений, возникших при работе над проектом;
- формирование системы ценностей учащихся [14, С. 318-319];
- получение школьниками опыта самостоятельной активности (М.Х. Ахметова, Е.Е. Вяземский, Н.В. Горбунова, Е.В. Лизунова, Л.Н. Лобченко, И.Д. Чечель).

Главным последствием достижения данных результатов, т.е. эффектом, является самостоятельная реализация школьниками проекта. Соответственно, руководитель данной деятельности с необходимостью должен демонстрировать осознанное стремление к организации такого рода активности учащихся [8, С. 101-102].

Достижению перечисленных результатов будет способствовать первое из важных слагаемых профессионального портрета педагога, способного к успешному руководству конкурсными проектами школьников технической направленности, – комплекс умений и навыков, связанных с формированием у обучающихся и их родителей мотивации к участию в таких конкурсах (В.Н. Васильева, О.В. Козлова, Н.Е. Кузьмина, Л.Н. Лобченко, Е.А. Морозова) [2, С. 5]. Знакомя обучающихся с темой конкурса, такой руководитель должен быть готов к обсуждению с ними проблем, которым может быть посвящён конкретный конкурс [16, С. 50]. Необходимо также, чтобы педагог умел находить связь между предложенными номинациями с одной стороны и темами, знакомыми ученикам из литературы, фильмов, компьютерных и видеоигр, посещения музеев, бесед с родственниками – с другой (Р.Н. Абдулаева, Р.И. Агаларова, Л.Б. Перверзев, Д.М. Усманова) [1, С. 314].

Важной частью деятельности, к которой следует готовить педагога-руководителя проектами школьников, характеризующимися технической направленностью, является обсуждение с обучающимися комплекса предметов, явлений и событий, которые предполагается исследовать [15, С. 105]. В данном случае активность педагога должна быть направлена на то, чтобы высветить одну или несколько проблем, решаемых в ходе работы над проектом, что в дальнейшем поможет выбрать тему для воплощения [6, С. 152]. При этом немалое значение имеет также сформированность у такого педагога системы знаний, касающихся форм представления проекта, а равно и умения обсуждать их с учащимися [13, С. 106].

Для того, чтобы указанные выше формы работы были возможно более продуктивными, необходимо вооружить руководителей проектной деятельности учащихся рядом современных методик. Примером таковой является мозговой штурм [12, С. 287-288]. Последний представляет собой метод решения задач, в котором участники обсуждения генерируют максимальное количество идей, связанных с их решением (О.В. Козлова, Л.Н. Лобченко, А.В. Мордовская, А.П. Неустроева, А.П. Панфилова) [5, с. 34]. Затем из полученных вариантов выбираются решения, оптимальные с точки зрения воплощения на практике [10, С. 178].

Данной методике присущи определённые преимущества. В их числе:

- эффективный поиск оптимального решения за сравнительно короткий срок;
- возможность нахождения альтернативных путей достижения поставленных целей [12, С. 288];
- активное участие всех членов команды в поиске решений;
- развитие творческого мышления школьников [4, С. 238];
- повышение сплоченности команды и эффективности её деятельности [5, С. 57-58].

Таким образом, применение мозгового штурма в ходе работы над проектами во многом благоприятствует возникновению ситуаций сотрудничества между субъектами образовательного процесса, а, значит, положительно влияет на их мотивацию (Р.И. Агаларова, Л.Н. Алексашкина, Н.И. Ворожейкина, Е.Е. Вяземский, Л.Н. Лобченко, Е.А. Морозова, О.Ю. Стрелова) [8, С. 100-101]. Успешно завершив мозговой штурм, учащиеся получают адекватные ответы на следующие вопросы:

- причины выбора конкретной темы;
- цели и задачи работы;
- основные исследовательские проблемы;
- оптимальные варианты их решения.

Педагогических работников, привлекаемых к руководству проектной деятельностью учащихся, также следует готовить к проведению бесед с родителями учащихся на соответствующую тематику [9, С. 163]. Педагоги должны уметь объяснить родителям преимущества такого рода деятельности, приглашать их к партнерской работе, направленной, в первую очередь, на обеспечение поступательного развития личностей детей [6, С. 153]. Это с большой вероятностью позволит обеспечить доверительные отношения между участниками образовательного процесса, улучшить взаимоотношения в семьях учащихся [1, С. 314].

Конкретно, педагог-руководитель проектной деятельности учащихся должен уметь обсудить с родителями ряд важных тем (табл. 1):

Таблица 1

Аспекты проектной деятельности, необходимые к обсуждению с родителями школьников

Наименование	Содержание обсуждения
Установление коммуникации между учащимися	Педагогу необходимо стремиться к формированию у родителей понимания того факта, что у обучающихся, задействованных в командной работе над проектами, интенсивнее развиваются навыки, связанные с продуктивным общением [2, С. 6-7].
Формирование у школьников навыков критической оценки информации	Современное общество характеризуется практически безграничными информационными потоками. В таких условиях многие родители выражают озабоченность по поводу того, что детей может быть нелегко научить объективной оценке её достоверности. Педагог должен уметь объяснить им, что, осуществляя работу с информацией в ходе проектной деятельности, школьники быстрее научатся критически оценивать её.
Развитие логического мышления школьников	Педагог должен быть способен объяснить родителям, что проектная деятельность во многом связана с поиском решений, часто нестандартных, тех или иных проблем. Следовательно, привлечение к ней учащихся с большой вероятностью будет способствовать интенсификации развития у них соответствующих показателей [9, С. 164-165].

Главной задачей педагогических работников, осуществляющих руководство конкурсными проектами школьников технической направленности, состоит в формировании у учащихся системы умений и навыков, связанных с получением информации из различных источников [13, С. 251-252]. Следовательно, такой педагог должен стремиться к развитию у школьников:

- навыков быстрого анализа информации и понимания её сути;
- умения критически и логично мыслить;
- навыков, связанных с поддержанием дискуссии, формулированием собственной позиции [7, С. 172].

Далее, в ходе проектной деятельности происходит интеграция наук гуманитарного и естественно-научного циклов. Соответственно, педагог-руководитель проектной деятельности должен демонстрировать осознанное стремление к интеграции компетенций учащихся, сформированных в ходе освоения различных дисциплин (И.Н. Бухтиярова, Н.В. Горбунова, И.Д. Чечель) [11, С. 47-48].

Кроме того, учителю, осуществляющему руководство деятельностью школьников, связанной с выполнением конкурсных проектов технической направленности, необходимо обладать сформированной системой знаний, умений и навыков, позволяющих знакомить учащихся с ресурсами технопарков [15, С. 108]. Данная форма деятельности позволяет обеспечить доступ школьников к современным программам дополнительного образования в области технологий, а значит, в немалой степени способствует достижению обозначенных в начале статьи результатов [7, С. 173].

Вышеизложенное даёт нам возможность с определённой долей уверенности утверждать, что педагогический работник, способный эффективно осуществлять соответствующие формы взаимодействия с детьми и их родителями, сможет формировать у обучающихся:

- осознанный интерес к осуществлению совместных форм деятельности внутри детско-взрослой общности [16, С. 52];
- умения и навыки, связанные с занятиями техническим творчеством;
- умение применять инновационные технологии в различных формах деятельности;
- навыки исследовательской работы [2, С. 7-8].

Теперь необходимо подвести итоги исследования.

Выводы. На основе вышеизложенного мы можем заключить, что деятельность преподавателя и обучающихся, связанная с реализацией конкурсных проектов, должна быть нацелена на достижение конкретных результатов. В числе таковых мы с определённой долей уверенности можем назвать: получение обучающимися знаний о себе и окружающих в ходе преодоления затруднений, возникших при работе над проектом; формирование системы ценностей учащихся; приобретение школьниками опыта самостоятельной активности.

Главным последствием достижения данных результатов, т.е. эффектом, является самостоятельная реализация школьниками проекта. Соответственно, руководитель данной деятельности с необходимостью должен демонстрировать осознанное стремление к организации такого рода активности учащихся.

Достижению перечисленных результатов будет способствовать первое из важных слагаемых профессионального портрета педагога, способного к успешному руководству конкурсными проектами школьников технической направленности, – комплекс умений и навыков, связанных с формированием у обучающихся и их родителей мотивации к участию в таких конкурсах.

Далее, немаловажной частью деятельности, к которой следует готовить педагога-руководителя проектами школьников, характеризующимися технической направленностью, является обсуждение с обучающимися комплекса предметов, явлений и событий, которые предполагается исследовать. В данном случае активность педагога должна быть направлена на то, чтобы высветить одну или несколько проблем, решаемых в ходе работы над проектом, что в дальнейшем поможет выбрать тему для воплощения.

Для того, чтобы указанные выше формы работы были возможно более продуктивными, необходимо вооружить руководителей проектной деятельности учащихся рядом современных методик. Примером таковой является мозговой штурм.

Педагогических работников, привлекаемых к руководству проектной деятельностью учащихся, также следует готовить к проведению бесед с родителями учащихся на соответствующую тематику. Педагоги должны уметь объяснить родителям преимущества такого рода деятельности, приглашать их к партнёрской работе, направленной, в первую очередь, на обеспечение поступательного развития личностей детей.

При этом ведущей задачей педагогических работников, осуществляющих руководство конкурсными проектами школьников технической направленности, состоит в формировании у учащихся системы умений и навыков, связанных с получением информации из различных источников.

Учителю, осуществляющему руководство деятельностью школьников, связанной с выполнением конкурсных проектов технической направленности, также необходимо обладать сформированной системой знаний, умений и навыков, позволяющих знакомить учащихся с ресурсами технопарков. Данная форма деятельности позволяет обеспечить доступ школьников к современным программам дополнительного образования в области технологий, а значит, в немалой степени способствует достижению обозначенных в начале статьи результатов.

Литература:

1. Агаларова, Р.И. Организация проектной деятельности на занятиях по английскому языку на средней ступени обучения в условиях дополнительного образования / Р.И. Агаларова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 6(97). – С. 313-315
2. Богданов, В.А. Технология социально-педагогического проектирования как основа деятельности с несовершеннолетними, находящимися в социально опасном положении, в условиях комплексного центра социального обслуживания населения / В.А. Богданов, И.А. Маврина // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 1(92). – С. 5-8
3. Верин-Галицкий, Д.В. Формирование «мягких» навыков у подростков – вызов современности / Д.В. Верин-Галицкий // Социальная педагогика. – 2020. – № 2. – С. 41-45
4. Губайдулина, Е.Ю. Влияние модернизации школьного образования на учебный процесс / Е.Ю. Губайдулина, Л.Г. Зверева // Вестник науки. – 2019. – № 6(15). – С. 235-239
5. Зарукина, Е.В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению / Е.В. Зарукина. – Санкт-Петербург: СПбГИЭУ, 2015. – 59 с.
6. Киреева, Е.А. Проектная деятельность как средство реализации ФГОС на уроках математики / Е.А. Киреева // Colloquium-journal. – 2019. – № 14(38). – С. 152-153
7. Комарова, О.С. Марафон студенческих образовательных проектов как форма реализации проектного обучения студентов педагогических направлений подготовки / О.С. Комарова, М.В. Давыденко, О.А. Шелюгина // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 3(94). – С. 171-174

8. Короткова, М.В. Параметры оценки проектной деятельности учащихся по истории в музее и школе / М.В. Короткова // Наука и Школа. – 2021. – № 2. – С. 98-104
9. Костина, Л.М. Дистанционное сопровождение родителей обучающихся / Л.М. Костина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – № 4(33). – С. 163-167
10. Любомирская, Н.В. Смешанное обучение как механизм формирования навыков проектной и исследовательской деятельности учащихся / Н.В. Любомирская, Е.Л. Рудик, Т.Е. Хоченкова // Исследователь. – 2019. – № 3. – С. 165-180
11. Рабаданова, М.Р. Опыт организации проектно-исследовательской деятельности учащихся по предметам филологического цикла / М.Р. Рабаданова // Вестник науки и образования. – 2020. – № 18(96). – С. 47-50
12. Санникова, Е.А. Методика «мозгового штурма» в преподавании иностранного языка как инструмент достижения эффекта «знаниевой синергии» / Е.А. Санникова // Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2019. – № 4(170). – С. 286-288
13. Симонова, И.Ф. Социально-культурное проектирование: технология предварительного проектного исследования: учебное пособие / И.Ф. Симонова. – Санкт-Петербург: Наукоёмкие технологии, 2020. – 330 с.
14. Черняк, Т.Г. Методическая поддержка педагогов-руководителей проектов по вопросам развития научно-технического творчества у обучающихся при подготовке к конкурсным мероприятиям технической направленности / Т.Г. Черняк // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 6(91). – С. 317-319
15. Черняк, Т.Г. Научно-методическое сопровождение педагогов по подготовке к конкурсным мероприятиям / Т.Г. Черняк // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования. – Брянск: Брянский государственный университет им. И.Г. Петровского, 2020. – С. 105-108
16. Черняк, Т.Г. Преподавателям-руководителям проектов об особенностях подготовки городского конкурса «Салют Победы» / Т.Г. Черняк // Роль науки в развитии современного государства. Материалы II международной научно-практической конференции. – Саратов: академия Бизнеса, 2022. – С. 50-55

Педагогика

УДК 376.1

кандидат педагогических наук, доцент Четверикова Татьяна Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

КОНСТРУКТИВНЫЕ И ДЕСТРУКТИВНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация. Автором рассмотрены особенности межличностных отношений школьников с нормальным и нарушенным развитием в инклюзивной практике. На основе результатов исследования выделены три основные модели отношений. В их числе паритетные, антагонистические и буллингковые. Широко представлены конструктивные отношения, к числу которых относятся паритетные, составляя 47,1%. Они основываются на взаимном уважении школьников, что выражается в их партнёрстве, дружбе. В совокупности деструктивные отношения в виде антагонистических и буллингковых зафиксированы в 52,9% случаев: 33,7% и 19,2% соответственно. Антагонистические отношения выражаются в противостоянии учеников с нормальным и нарушенным развитием, что проявляется в конфликтах. В буллингковых отношениях обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья имеют статус жертвы. Школьная травля организуется учениками возрастной нормы для исключения из своего коллектива ровесника с нарушенным развитием. Деструктивные отношения обучающихся обуславливают распад интеграционных процессов. Основная причина антагонистических и буллингковых отношений заключается в отсутствии в школе инклюзивной культуры.

Ключевые слова: инклюзивная практика, межличностные отношения, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, конструктивные отношения, антагонистические отношения, буллингковые отношения, буллинг.

Annotation. The author considers the features of interpersonal relations of schoolchildren with normal and impaired development in inclusive practice. Based on the results of the study, three main models of relations were identified. Among them are parity, antagonistic and bullying. Constructive relations are widely represented, which include parity, amounting to 47.1%. They are based on mutual respect of schoolchildren, which is expressed in their partnership, friendship. In total, destructive relationships in the form of antagonistic and bullying were recorded in 52.9% of cases: 33.7% and 19.2%, respectively. Antagonistic relations are expressed in the opposition of students with normal and impaired development, which manifests itself in conflicts. In bullying relationships, students with disabilities have the status of a victim. School bullying is organized by students of the age norm to exclude a developmentally disabled peer from their team. Destructive attitudes of students cause the collapse of integration processes. The main reason for antagonistic and bullying relationships is the lack of an inclusive culture in the school.

Key words: inclusive practice, interpersonal relationships, students with disabilities, constructive relationships, antagonistic relationships, bullying relationships, bullying.

Работа выполнена в рамках государственного задания на выполнение прикладной научно-исследовательской работы по теме «Профилактика буллинга и формирование инклюзивной культуры в школе» (Дополнительное соглашение Минпросвещения России и ФГБОУ ВО «ОмГПУ» № 073-03-2023-018/4 от 19.06.2023)

Введение. Система образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) представлена широким спектром моделей. Реализация одной из них осуществляется в инклюзивной практике. Полноценное осуществление интеграционных процессов предполагает создание комплекса условий, благодаря которым ребёнок, несмотря на нарушение развития, будет иметь возможность получить качественное образование и наряду с этим органично влиться в коллектив нормотипичных ровесников: в инклюзивный класс.

В настоящее время инклюзивные практики (с участием обучающихся с ОВЗ разных нозологических групп) широко распространены в различных регионах нашей страны. В течение последнего десятилетия они продолжают набирать популярность. С момента законодательного закрепления статуса инклюзивного образования на федеральном уровне (2012 г.) родители, воспитывающие детей с сенсорными, двигательными, ментальными и иными нарушениями, всё чаще рассматривают инклюзивную практику как приоритетную, пользуясь закреплённым за ними правом на её выбор. Параллельно с этим растёт научный интерес к вопросам, касающимся интеграционных процессов в образовательной среде. В результате обеспечивается установление проблем инклюзивного образования, проектирование и реализация путей их решения. Между тем ряд проблемных вопросов остаётся открытым, требуя дальнейшего изучения в целях

совершенствования и диссеминации лучших инклюзивных практик. Это в полной мере относится к проблемному полю, охватывающему межличностные отношения, складывающиеся между школьниками с ОВЗ и возрастной нормы в условиях совместного обучения.

Принципиальная значимость, актуальность данного вопроса не вызывает сомнений. Конструктивные межличностные отношения учеников, в противовес деструктивным, оказывают позитивное влияние на их учебную деятельность и, соответственно, её результаты, на успешное овладение социальным опытом, на инкультурацию личности, состояние здоровья. Обучающийся с ОВЗ, успешно интегрируясь в инклюзивный класс, чувствует сопричастность к жизнедеятельности школьного коллектива, поистине включён в его социокультурную среду. Нормотипичные учащиеся при этом воспринимают своего ровесника с ОВЗ как равного – без каких-либо условий.

В инклюзивной школьной практике формированию конструктивных межличностных отношений детей с нормальным и нарушенным развитием может препятствовать ряд барьеров. Это грозит распадом интеграционного процесса, что имеет вполне определённое практическое выражение, крайне негативно отражаясь на психофизическом состоянии его участников, включая не только детей с ОВЗ, но и их одноклассников, педагогических работников, родителей.

Вопросы, касающиеся движущих механизмов, особенностей, отдельных факторов, влияющих на становление и развитие межличностных отношений обучающихся с нормальным и нарушенным развитием в условиях инклюзивной практики, получили освещение в материалах исследований С.Н. Викжанович, О.С. Кузьминой, Т.Н. Шевелевой, О.В. Якубенко, Е.Р. Ярской-Смирновой и др. [1; 2; 3; 4; 5].

Так, О.С. Кузьмина заключает, что социально одобряемые отношения между обучающимися с нормальным и нарушенным развитием, фундаментом которых является взаимоуважение, оформляются под воздействием инклюзивной культуры. Она, будучи саморазвивающейся системой, складывается как синтез двух частей: материальной и ментальной. Если первая предстаёт в виде ресурсов безбарьерной среды, средств обучения и коррекции (программ, учебных материалов, ассистивных устройств и т.п.), то вторая касается философии инклюзивного образования, её смысловых ориентиров, связанных с нравственным развитием личности, с её способностью следовать нормам морали, ценностям общества в построении взаимоотношений с социальным окружением [2].

О.В. Якубенко также высоко оценивает роль инклюзивной культуры для формирования конструктивного взаимодействия обучающихся с нарушениями развития и возрастной нормы. О.В. Якубенко указывает, что её отсутствие порождает конфликты, действия агрессивного характера, а также буллинг-процессы, ориентированные на учеников с ОВЗ. Ответной (компенсаторной) поведенческой реакцией ребёнка с патологией развития при этом может явиться месть [4].

По справедливому замечанию Т.Н. Шевелевой, очевидными барьерами, препятствующими формированию конструктивных отношений между обучающимися с нормальным и нарушенным развитием, являются коммуникативные. В ряде случаев они детерминированы вторичными нарушениями, наблюдающимися при разных патологиях развития. Автор указывает, что наличие коммуникативных барьеров предстаёт в качестве препятствия для формирования позитивного микроклимата в инклюзивном классе [3].

Следует отметить, что научные изыскания по проблеме межличностных отношений обучающихся с нормальным и нарушенным развитием, задействованных в интеграционных процессах, малочисленны, в связи с чем данная проблематика требует целенаправленного исследования.

Изложение основного материала статьи. В целях изучения особенностей межличностных отношений обучающихся с нормальным и нарушенным развитием мы подвергли анализу порядка 600 инклюзивных практик, реализуемых в разных регионах нашей страны. Исследование осуществлялось посредством следующих методов: наблюдение за взаимодействием обучающихся в ходе учебной и внеурочной деятельности; опросы педагогических работников и родителей, воспитывающих детей с разными нарушениями развития, обучающихся инклюзивно; беседы с детьми возрастной нормы.

На основе результатов анализа полученных данных мы условно разделили инклюзивные практики на позитивные и неэффективные – в аспекте характера межличностных отношений, складывающихся между учениками, задействованными в интеграционных процессах: нормотипичными и с ОВЗ. К конструктивным отношениям были отнесены паритетные, к деструктивным – антагонистические и буллинг-процессы. Их процентное соотношение явилось следующим: 47,1%, 33,7%, 19,2% соответственно.

Охарактеризуем каждую из указанных моделей межличностных отношений обучающихся с нормальным и нарушенным развитием в порядке от более популярной к менее распространённой в инклюзивной школьной практике.

Отношения, являющиеся паритетными.

О паритетных отношениях имеются основания говорить в том случае, если обучающиеся, вне зависимости от состояния здоровья, выступают как партнёры, готовы к сотрудничеству, демонстрируют взаимное уважение. Детей объединяют общие дела не только в ходе учебной деятельности, но и во внеурочной, включая досуг. Нормотипичные обучающиеся воспринимают своих одноклассников с ОВЗ как равных. Функционирование в структуре школы инклюзивного класса учащиеся с нормальным и нарушенным развитием считают естественным, не имеющим особого статуса. Инклюзивный класс является такой же структурной единицей в социокультурном пространстве школы, как и любой другой.

Неправомерно считать, что при успешно протекающих интеграционных процессах между обучающимися возрастной нормы и с ОВЗ в условиях инклюзивного класса не будет возникать ссор, конфликтных ситуаций. Однако разногласия не меняют общего позитивного микроклимата класса, поскольку не пролонгированы во времени, имеют краткосрочный характер. Более того, причины ссор и конфликтов не связаны с психофизическим состоянием учеников, с особенностями их внешнего облика, обусловленными тем или иным заболеванием, т.е. не ориентированы на сегрегацию одноклассника по признаку состояния здоровья, включая инвалидность. По сути, формула паритетных отношений в инклюзивной школьной практике является следующей: равный среди равных.

Паритетные отношения между обучающимися с нормальным и нарушенным развитием требуют целенаправленного формирования. Прежде всего, их оформлению содействует воспитательная работа в школе, в том числе ориентированная на развитие инклюзивной культуры.

Отношения, являющиеся антагонистическими.

Антагонистические отношения находят выражение в противостоянии обучающихся с нормальным и нарушенным развитием. Обе группы школьников могут выступать инициаторами конфликта, осуществляя его развитие, демонстрируя тем самым неприятие сверстника. В условиях инклюзивной практики это возникает в тех случаях, когда нормотипичные обучающиеся считают включение ребёнка с ОВЗ в общеобразовательный класс неприемлемым, недопустимым.

Здоровые школьники полагают, что, противодействуя ровеснику с проблемами в здоровье, они содействуют укреплению учебного коллектива, который, по их мнению, должен быть однороден, т.е. исключать учеников с ОВЗ. Нормотипичные учащиеся убеждены, что их ровесникам с нарушениями развития следует получать образование в специализированных учреждениях. В данном случае очевидна ситуация образовательной эксклюзии.

В свою очередь, школьники с ОВЗ включаются в антагонистические отношения, чтобы отстают своё право на обучение в инклюзивном классе. Эти дети готовы оказать отпор обидчикам, при этом нередко получают поддержку со стороны микрогруппы учеников инклюзивного класса или учащихся старшего возраста этой же школы.

В отличие от предыдущей модели межличностных отношений, антагонистические отношения деструктивны. Их основная причина заключается в том, что в образовательной организации не оформлена инклюзивная культура, не всеми участниками образовательного процесса разделяется инклюзивная философия и приняты инклюзивные ценности.

Отношения, являющиеся буллинговыми.

При буллинге обучающийся с ОВЗ предстаёт как жертва: он оказывается подвержен физической и (или) вербальной травле, инициируемой его здоровыми одноклассниками (частью обучающихся или одним учеником инклюзивного класса). В буллинговых отношениях ребёнок с нарушениями развития, занимая слабую позицию, не способен дать отпор своим обидчикам, не готов к самозащите, не умеет просить о помощи либо считает такие просьбы недопустимыми, неуместными, постыдными.

Нормотипичные обучающиеся, инициирующие буллинг (агрессоры, булли) или поддерживающие его в роли исполнителей, полагают, что ребёнок с той или иной патологией не может обучаться совместно с ними, его место в классе с учениками с аналогичным нарушением развития. Данная позиция учеников возрастной нормы, проявляющаяся в качестве социально-образовательного остракизма, аналогична той, которая наблюдается и при антагонистических отношениях.

Здоровые школьники, реализуя травлю ученика с ОВЗ, намеренно (преимущественно через высказывания оскорбительного характера) акцентируют внимание на особенностях его внешности, состоянии устной речи и (или) применяемых средствах коррекции (например, к числу таких средств относятся кохлеарные импланты, очки и др.), чтобы иметь формальный повод для развития буллинговых отношений.

Среди видов буллинга в инклюзивной школьной практике доминирует вербальный: о нём сообщили 78% учеников с ОВЗ, подвергавшихся травле со стороны нормотипичных ровесников. В свою очередь, 22% обучающихся с нарушениями развития указали, что хотя бы раз были подвергнуты негативному физическому воздействию, но без грубых проявлений: в виде толчков, щелчков по голове, блокирования возможности пройти.

Школьники с ОВЗ в процессе буллинга ведут себя по-разному. В ряде случаев они пытаются противостоять травле, прежде всего, на начальном этапе её развития. Однако в связи с тем, что в противовес буллерам и их помощникам ребёнок с нарушенным развитием занимает слабую позицию и не находит при этом поддержки со стороны других участников образовательного процесса, он остаётся беспомощным. В других случаях ученики с ОВЗ без сопротивления принимают статус жертвы. Как правило, это свойственно детям, чья самооценка является низкой, поведение – виктимным.

Принадлежность ученика к той или иной нозологической группе не исключает риска стать жертвой буллинга. В инклюзивной практике школьной травле может быть подвержен ребёнок с любой патологией. Тем не менее, довольно важные данные по этому вопросу содержатся в работе, авторами которой являются Е.Р. Ярская-Смирнова, И.И. Лошакова [5]. Учёными выявлено, что нормотипичные обучающиеся в большей мере нетерпимы к ровесникам, имеющим заболевания органов зрения, слуха, а также нарушения интеллекта. В свою очередь, здоровые ученики довольно толерантны к сверстникам с патологиями двигательной сферы.

С.Н. Викжанович, обращаясь к вопросам школьной травли, указывает, что нормотипичный ученик в роли буллера без особого труда находит жертву из числа тех одноклассников, у которых очевидными являются проблемы с коммуникацией. Зачастую нарушения социальной коммуникации прослеживаются при расстройствах аутистического спектра [1].

В процессе нашего эмпирического исследования обнаружено, что в роли жертв буллинга чаще оказываются обучающиеся со зрительной депривацией (35,3%), умственной отсталостью (23,5%), а также слабослышащие и кохлеарно имплантированные (20,6%). Ученики других нозологических групп также могут становиться объектами школьной травли, но реже.

Укажем, что буллинговые процессы чаще отмечаются в тех классах, с которыми работают учителя, обладающие нулевой (14,7%) или низкой (26,6%) готовностью к работе в условиях инклюзии. Чем выше уровень данной готовности, тем успешнее педагог решает профессиональные задачи, связанные с формированием инклюзивной культуры, и лично владеет ею.

Несомненно, и при антагонистических отношениях, и при систематическом буллинговом воздействии ребёнок с ОВЗ систематически находится в стрессовой ситуации, которая негативно отражается на состоянии его здоровья. Крайне отрицательными оказываются последствия деструктивных межличностных отношений и для здоровья нормотипичных обучающихся. Все без исключения учащиеся инклюзивного класса лишены эмоционального комфорта, его психологический микроклимат является неблагоприятным. При антагонистических и буллинговых отношениях у обучающихся закрепляются социально неодобряемые модели поведения.

Выводы. Завершим описание результатов анализа полученных в ходе исследования данных следующими выводами.

В систему инклюзивного образования включены обучающиеся с ОВЗ, имеющие принадлежность к различным нозологическим группам. Процесс их интеграции в коллективы нормотипичных одноклассников может быть успешным и неэффективным – в аспекте сложившихся межличностных отношений.

К числу успешных (конструктивных) межличностных отношений обучающихся с нормальным и нарушенным развитием относятся паритетные. Они исключают социальную элиминацию школьников с ОВЗ. В основе таких отношений – равноправие, взаимоуважение, партнёрство, дружба.

В числе отношений деструктивного характера – антагонистические и буллинговые. Первые реализуются как открыто или латентно протекающее противостояние обучающихся возрастной нормы и с ОВЗ. В буллинговых отношениях школьники с нарушениями развития подвергаются травле со стороны нормотипичных одноклассников.

Как антагонистические, так и буллинговые отношения возникают в результате отсутствия в образовательной организации инклюзивной культуры. Они приводят к распаду интеграционных процессов в социокультурном пространстве школы, оказывая негативное влияние на состояние здоровья всех участников инклюзивной практики.

Литература:

1. Викжанович, С.Н. Профилактика буллинга в отношении обучающихся с расстройствами аутистического спектра в школьной инклюзивной практике / С.Н. Викжанович // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. – 2023. – №7 (июль). – ART 3276. – URL: <http://emissia.org/offline/2023/3276.htm> (дата обращения: 23.08.2023)

2. Кузьмина, О.С. Показатели инклюзивной культуры общеобразовательной школы / О.С. Кузьмина // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. – 2023. – №7 (июль). – ART 3273. – URL: <http://emissia.org/offline/2023/3273.htm> (дата обращения: 23.08.2023)

3. Шевелева, Т.Н. Коммуникативные барьеры как психолого-педагогическая проблема в инклюзивной школьной практике / Т.Н. Шевелева // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. – 2023. – №8 (август). – ART 3278. – URL: <http://emissia.org/offline/2023/3278.htm> (дата обращения: 01.09.2023)
4. Якубенко, О.В. Медико-психолого-педагогическая коррекция клинических проявлений агрессивного поведения у школьников в условиях реализации инклюзивного обучения / О.В. Якубенко // Терапевт. – 2023. – № 8. – С. 17-22
5. Ярская-Смирнова, Е.Р. Инклюзивное образование детей-инвалидов / Е.Р. Ярская-Смирнова, И.И. Лошакова // Социологические исследования. – 2003. – № 5. – С. 100-106

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук **Чикина Татьяна Евгеньевна**
Нижегородская академия МВД России (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент **Коларькова Оксана Геннадьевна**
Российский государственный университет правосудия (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНАМ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ЦИКЛА ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье поднимаются актуальные вопросы обучения дисциплинам естественно-научного цикла, в частности математике, иностранных студентов в вузе. Актуализированы особенности системы математического образования иностранцев, проблемы совершенствования качества подготовки в вузе и пути их решения с помощью современных технологий. Языковой барьер в совокупности с абстрактными математическими понятиями, изучаемыми в курсе учебной дисциплины «Математика», вызывает много непонимания и трудностей у иностранцев. В статье приводятся средства повышения эффективности процесса обучения математике. Рассмотрены возможности реализации интерактивного обучения иностранных слушателей математическим дисциплинам в Нижегородской академии МВД России. Важная роль отводится визуализации процесса обучения математике. В качестве учебно-методического обеспечения дисциплины "Математика" обоснованно предлагается использование электронных рабочих тетрадей с заданиями для входной, текущей и контрольной диагностики знаний учащихся. Выделены педагогические условия, которые в комплексе способствуют формированию общепрофессиональных и общекультурных компетенций у студентов-иностранцев. Авторы предлагают ряд принципов обучения иностранных слушателей, а также подчеркивается, что достижение эффективности в обучении иностранцев высшей математике является комплексной задачей и ее решение зависит от выбора способов взаимодействия учащихся и преподавателя.

Ключевые слова: иностранные слушатели, образовательный процесс, вуз, математика, интерактивное обучение, принципы обучения.

Annotation. The article touches upon topical problems of teaching foreign students natural sciences, Maths in particular, in a higher school. The article actualizes specific features of mathematical education system in relation to foreigners; problems of training perfection in a higher school and ways of solving them when using contemporary technologies. Language barrier together with abstract mathematical terms when learning Maths can cause misunderstanding and difficulties. Some means of achieving the efficiency when teaching Maths are given in the article. Apart from, the article considers opportunities of teaching foreign students natural sciences in an interactive way in Nizhny Novgorod Academy of Russian MIA. The main role is given to visualization of training in Maths. The use of electronic workbook with tasks for input, interim and control diagnostics is reasonably offered as training and methodological support in leaning "Maths". Highlighted pedagogical conditions in combination contribute to the formation of foreign students' general professional and cultural competences. The list of principles to train foreign students is also represented in the article. The authors note that efficiency achievement in teaching foreigners higher Maths is a complex task and its solution mainly depends on ways of student-teacher interaction.

Key words: foreign students, training process, natural sciences, interactive training, training principles.

Введение. С каждым годом большое количество иностранцев выражают желание получить высшее образование в России. Это обусловлено различными факторами, среди которых следующие: фундаментальный характер российского образования; высокий уровень обучения дисциплинам, в частности естественно-научным; огромный опыт работы с иностранной аудиторией студентов; невысокая оплата за обучение по сравнению с зарубежными вузами. Трудно поспорить, что «российское образование обладает качеством и доступностью, широким спектром предоставляемых им образовательных услуг, мощным интеллектуальным ресурсом, высоким научно-педагогическим потенциалом образовательных учреждений и профессионально-преподавательским составом» [2, С. 111].

В то же время стоит отметить, что обучение дисциплинам естественно-научного цикла, в частности математике, иностранных слушателей в Нижегородской академии МВД сопряжено со многими трудностями. Во-первых, это конечно же проблемы, связанные с языковым барьером, особенно у слушателей из Монголии. Во-вторых, школьная программа, по которой они обучались в родной стране зачастую во многом отличается от российских программ, поэтому многие слушатели приходят учиться без необходимого багажа знаний для дальнейшего изучения математики уже в вузе. Высшая математика даже русским учащимся, у которых нет проблем с языком, дается достаточно тяжело, особенно на первом курсе. Это связано с высокой абстракцией изучаемых понятий и теорем, многообразием представления математических структур и другими аспектами, влияющими на учебно-профессиональную адаптацию, которые были нами освещены в статьях [6, 7].

Мы рассматриваем образование как процесс и результат деятельности самого обучаемого по становлению, сотворению и развитию собственной личности и индивидуальности [4, С. 20]. В связи с этим главной задачей любого образовательного учреждения является, прежде всего, создание максимально благоприятных условий, способствующих формированию самообразования и саморазвития личности, что помогает ей стать субъектом своей деятельности, выстраивающей свою индивидуальную траекторию в получении качественного образования на протяжении всей последующей жизни.

Учебно-методическое обеспечение, выбор педагогом методических подходов, средств и приемов во многом определяют эффективность обучения студентов в вузе.

Актуальность проблемы совершенствования процесса обучения дисциплинам естественно-научного цикла в вузе, в частности математике, иностранных студентов обусловлена противоречием между востребованностью русского образования у представителей других стран и существующими проблемами и трудностями в названном процессе у иностранцев.

Целью нашей статьи является рассмотрение особенностей обучения дисциплинам естественно-научного цикла иностранных слушателей (студентов) в вузе на примере учебной дисциплины "Математика" и определение путей и способов, позволяющих комплексно решать задачу повышения качества преподавания указанных дисциплин при проведении занятий у иностранцев.

Изложение основного материала статьи. Опыт преподавания дисциплин естественно-научного цикла в вузе, в частности математики, показывает, что обучающимся, особенно иностранным слушателям, не всегда легко усвоить необходимый учебный материал. Следует отметить, что математические дисциплины отличаются от гуманитарных тем, что они обладают высокой степенью абстракции теорем и определений понятий, сложностью их восприятия, многообразием формул и сложных вычислений, необходимых для решения задач.

Кроме этого, языковой барьер, различия в системах образования разных стран и организации учебного процесса являются значительными факторами, усложняющими освоение учебного материала иностранными студентами.

Язык математики является универсальным, поскольку он включает в себя общепринятые определенные символы, которые применяются одинаково везде. В этой связи педагогу необходимо дать понять иностранным обучающимся, что математический язык такой же схожий, как и у них на родине. На базе математических основ изучаются и другие дисциплины, такие как: экономические, технические и др. Более успешному освоению учебного материала по дисциплинам естественно-научного цикла способствует постоянное употребление уже знакомых выражений, формул, символов, методов решения, что значительно помогает запомнить новые слова, термины, способы построения фраз на русском языке.

При организации учебного процесса по естественно-научным дисциплинам, в частности высшей математике, необходимо опираться на принципы обучения. Наиболее важным из дидактических принципов при работе с иностранной аудиторией, с нашей точки зрения, является принцип визуализации информации, который позволяет значительно снизить влияние языкового барьера и, тем самым, повысить доступность обучения.

В ходе проведения практических занятий по высшей математике важно объяснить обучающимся ход решения. Очень важным помощником в этом выступает визуализация изучаемого материала, помогающая изложить суть изучаемого предмета с помощью особого языка, например, языка математических формул. В современном мире видео становится привычной формой представления любой информации. Чем ближе учебный материал к привычному формату представления информации, тем проще он усваивается.

Принцип визуализации логично дополняет, на наш взгляд, принцип интерактивности. Данный принцип предполагает применение на учебных занятиях различных интерактивных технологий. Интерактивное обучение способствует повышению эффективности образовательного процесса и формированию необходимых общепрофессиональных компетенций, указанных в рабочей программе учебной дисциплины [3, С. 31-36]. Несомненно, использование принципа интерактивности оптимизирует процесс обучения, вовлекая всех обучающихся в процесс совместной познавательной деятельности. Такая деятельность с применением интерактивных технологий развивает коммуникативные качества студентов, а также мотивирует их к изучению учебной дисциплины. Это может быть дискуссия, работа в малых группах, интерактивные лекции, применение компьютерного моделирования и т.д.

Как отмечает Н.Я. Безбородова, эффективно организованная образовательная среда напрямую зависит от понимания представленной информации и ее структурированности [1, С. 110].

Применение в современной системе образования нового технического оборудования, электронных носителей информации или мультимедийных систем позволяет преподавать его учащимся в наглядном и доступном виде, что существенно повышает интерес к процессу обучения и способствует самообразованию и личностному росту каждого студента, в том числе и студентов-иностранцев.

Обучение иностранных студентам дисциплинам естественно-научного цикла, высшей математике в частности, основанное на вышеперечисленных принципах, будет результативным при соблюдении следующих трех групп профессионально-педагогических условий, выделенных нами в ходе педагогического эксперимента.

Первая группа – организационно-методические условия, задающие совокупность требований к формированию и оценке общепрофессиональных компетенций студентов (слушателей) в вузе. Они включают необходимое методическое обеспечение, в частности специально созданные рабочие тетради, используемые как на печатной основе, так и в электронном формате на занятиях и при самоподготовке, включающие задания для входной, текущей и контрольной диагностики, систему упражнений, удовлетворяющих общедидактическим принципам (последовательности, наглядности и т.д.) и принципу адаптивности (поэтапное решение комбинированной задачи) [5, С. 359].

Вторая группа – содержательно-деятельностные условия, характеризующие процесс организации учебно-профессиональной деятельности студентов (слушателей) в вузе. Они включают использование различных интерактивных технологий на учебных занятиях, а также учет основных этапов проведения занятия. В структуре занятия мы выделяем следующие этапы: входная диагностика; обсуждение результатов и постановка учебных задач; самостоятельная работа студентов по решению типовых задач, представленных на специальных бланках (в рабочей тетради); диагностика на «выходе» из темы; индивидуальная работа преподавателя с отдельными студентами (курсантами, слушателями) в условиях самостоятельной работы группы.

Третья группа – технологически-инструментальные условия, отвечающие за информационно-методическое обеспечение образовательной и оценочной деятельности. Они предполагают создание в вузе специальной инфраструктуры, включающей банки данных и знаний, аппаратно-программные средства и технологии сбора, хранения, обработки и передачи информации, электронный учебно-методический комплекс.

Выводы. Таким образом, достижение результативности в обучении иностранных слушателей (студентов) математике и в целом естественно-научным дисциплинам представляет собой комплексную задачу, успешное решение которой зависит во многом от способов взаимодействия всех участников образовательного процесса, выполнения выделенных групп профессионально-педагогических условий (организационно-методические, содержательно-деятельностные и технологически-инструментальные) и учета общедидактических принципов обучения наряду с принципами вариативности и интерактивности обучения. Образовательный процесс на всех этапах своего развития базируется на фундаментальных принципах, которые являются несомненно важными, но с течением времени повышение эффективности этого процесса требует внедрения инновационных технологий в том числе и при обучении студентов-иностранцев естественно-научным дисциплинам.

Литература:

1. Безбородова, Н.Я. Влияние компьютерных технологий на когнитивные процессы школьников / Н.Я. Безбородова // International Journal of Medicine and Psychology. – 2020. – Т. 3. – № 2. – С. 109-113
2. Коларькова, О.Г. Адаптационный аспект профессионального самоопределения студентов-иностранцев в условиях педагогического вуза / О.Г. Коларькова, Ф.В. Повshedная // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2008. – №5. – С. 111-114

3. Кочетова, И.В. Интерактивное обучение как фактор совершенствования современного высшего образования / И.В. Кочетова, О.Н. Шалина, И.В. Егорченко // Гуманитарные науки образование: Научный журнал. – 2017. – № 3. – С. 31-36

4. Управление качеством образования / М.М. Поташник [и др.]; под ред. М.М. Поташника. – Москва, 2000. – 448 с.

5. Чикина, Т.Е. Система упражнений для практических занятий по математике как компонент учебно-профессиональной адаптации первокурсников / Т.Е. Чикина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – С. 359.

6. Чикина, Т.Е. Технологический подход к обучению математике иностранных слушателей / Т.Е. Чикина, О.Г. Коларькова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-3. – С. 351-354

7. Чикина, Т.Е. Учебно-профессиональный аспект адаптации к изучению дисциплин естественнонаучного цикла в условиях дистанционного обучения / Т.Е. Чикина // Тенденции развития науки и образования. – 2022. – № 85-5. – С. 44-47

Педагогика

УДК 377.031, 378.046.2

преподаватель Чистов Андрей Александрович

Ликино-Дулевский политехнический колледж – филиал

Государственного образовательного учреждения высшего образования

Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г.о. Орехово-Зуево)

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ)

Аннотация. В статье рассмотрены различные вопросы, связанные с развитием сетевого взаимодействия при подготовке будущих специалистов к работе в условиях дошкольного образования. Тезисно представлены результаты изучения теоретического и прикладного материала по теме исследования. Охарактеризован основной инструментарий и базовые компоненты исследования. Приведены результаты констатирующего этапа исследования в группах обучающихся, проведенного в сентябре 2022 года на базе «Государственного гуманитарно-технологического университета» по специальности: 44.03.05 «Дошкольное образование. Начальное образование» и на базе Гуманитарно-педагогического колледжа по специальности: 44.02.01 «Дошкольное образование». В исследовании приняли участие 24 и 25 педагогов профессионального колледжа и двух групп факультета начального образования вуза по 25 и 27 обучающихся первых курсов. Возраст испытуемых – 15-17 и 17-19 лет. Результаты на констатирующем этапе показали преимущественно низкую и среднюю готовность будущих специалистов к осуществлению профессиональной деятельности. В статье представлена специфика проведения констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы и особенности работы образовательных организаций на различных ступенях образования. По результатам констатирующего этапа кратко охарактеризованы основные направления организации сетевого взаимодействия учреждений высшего и среднего профессионального образования. Представлены рассуждения об основных преимуществах сетевого взаимодействия как эффективной формы сотрудничества образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, высшее образование, среднее профессиональное образование, педагог, дошкольное образование, учреждение, организация, профессиональная подготовка, результаты исследования, констатирующий этап.

Annotation. The article deals with various issues related to the development of networking in the preparation of future specialists for work in preschool education. Abstract presents the results of the study of theoretical and applied material on the research topic. The main tools and basic components of the study are characterized. The results of the ascertaining stage of the study in groups of students, conducted in September 2022 on the basis of the "State Humanitarian and Technological University" in the specialty: 44.03.05 "Preschool education. Primary Education" and on the basis of the Humanitarian Pedagogical College, specialty: 44.02.01 "Preschool education. The study involved 24 and 25 teachers of a professional college and two groups of the faculty of elementary education of the university, 25 and 27 first-year students each. The age of the subjects was 15-17 and 17-19 years old. The results at the ascertaining stage showed predominantly low and medium readiness of future specialists to carry out professional activities. The article presents the specifics of the ascertaining stage of experimental work and the features of the work of educational organizations at various levels of education. Based on the results of the ascertaining stage, the main directions of organizing network interaction between institutions of higher and secondary vocational education are briefly characterized. Arguments are presented about the main advantages of networking as an effective form of cooperation between educational institutions of secondary vocational and higher education.

Key words: networking, higher education, secondary vocational education, teacher, preschool education, institution, organization, professional training, research results, ascertaining stage.

Введение. Сетевое взаимодействие образовательных организаций различных ступеней, направленное на профессиональную подготовку педагогов, необходимо для более эффективного построения образовательного процесса.

Внедрение системы сетевого взаимодействия, отраженной в определенной модели [5], является спорным вопросом, рассматриваемым с позиций педагогики, психологии, социологии. В данной связи организация и непосредственное проведение различных исследований, являются наиболее актуальными направлениями развития сетевого взаимодействия в педагогической сфере.

Изложение основного материала статьи. Рассматривая сетевое взаимодействие как совместный процесс, включающий профессиональную подготовку, овладение набором определенных компетенций, направленных на профилизацию образования, следует подчеркнуть особую значимость данного вида взаимодействия в педагогической сфере. Развитие сетевого взаимодействия существенно влияет на раннюю профессиональную ориентацию будущих педагогов. Сетевое взаимодействие вуза и учреждения среднего профессионального образования целесообразно рассматривать как наиболее эффективный, направленный на освоение совокупностей необходимых профессиональных компетенций, процесс. Существенным фактом для развития сетевого взаимодействия является также и то, что его развитию на достаточном уровне необходима организация партнерских отношений на основе равноправия.

В рамках развития системы подготовки профессионально-педагогических кадров различных направлений в условиях инновационной деятельности вуза данная тема разрабатывается Е.А. Гнатышиной, Л.П. Алексеевой, А.В. Савченковым [1], технологии формирования «гибких навыков» (Soft Skills) в учреждениях среднего и высшего специального образования исследуются А.В. Захарчук [2], сетевое взаимодействие как фактор успешной профессиональной социализации молодых

специалистов изучается М.В. Потаповой, Н.В. Увариной, Н.О. Яковлевой [3]. Опытнo-экспериментальную работу по разработке эффективности применения инновационных технологий в организации практической подготовки ведут Н.И. Тарасеева, О.В. Баулина [4].

В рамках предыдущих исследований были рассмотрены теоретические аспекты подготовки кадров в процессе сетевого взаимодействия [7], вопросы профилизации обучения и ранней профессиональной ориентации, разработана личностно-ориентированная модель профессиональной подготовки в процессе сетевого взаимодействия [6], определена специфика реализации сетевого взаимодействия учреждений среднего профессионального и высшего образования в условиях Московской области [8].

В настоящее время нельзя с полной уверенностью говорить о том, что проблема социального партнерства разработана достаточно. В данной связи актуальным направлением разработки является проведение научных исследований, опытнo-экспериментальной работы в данном направлении.

По мнению Е.А. Гнатышиной, Л.П. Алексеевой, А.В. Савченкова: «Идея специализированной подготовки профессионально-педагогических кадров активно оспаривалась и оспаривается до сих пор» [1, С. 212]. Изучение научно-педагогических источников также позволило выявить, что процесс организации и дальнейшего развития социального партнерства в условиях среднего профессионального образования и вуза рассмотрен недостаточно. Так, необходимой для пересмотра в настоящее время является построение стратегии и определенного алгоритма сетевого взаимодействия организаций среднего профессионального и высшего образования.

Согласимся с мнением группы авторов, которые отмечают: «В условиях пересмотра роли, объема среднего профессионального образования в профессиональной подготовке, в том числе, в образовательной сфере, споры продолжаются и в связи с ликвидацией начального профессионального образования ... утратилась социальная функция образования, которая была для подросткового возраста сосредоточена в системе среднего профессионального образования» [1, С. 211]. Действительно, среднее профессиональное образование, приучение к труду, начиная с подросткового возраста, может решить множество проблем, возникающих и развивающихся в воспитательной среде.

Для определения эффективности сетевого взаимодействия учреждений среднего профессионального и высшего образования в сентябре 2022 года было начато опытнo-экспериментальное исследование на базе «Государственного гуманитарно-технологического университета» по специальности: 44.03.05 «Дошкольное образование. Начальное образование», на базе Гуманитарно-педагогического колледжа по специальности: 44.02.01 «Дошкольное образование. В качестве контрольной и экспериментальной были избраны по 2 группы из колледжа и вуза. Исследование проходило на базе групп первых курсов. В исследовании приняли участие 24 и 25 педагогов профессионального колледжа и двух групп факультета начального образования вуза по 25 и 27 обучающихся. Возраст испытуемых – 15-17 и 17-19 лет.

Целью исследования стало изучение эффективности сетевого взаимодействия учреждений среднего профессионального и высшего образования.

Констатирующий этап предполагал определение параметров организации исследовательской работы, анализ овладения компетенциями по работе с дошкольниками и мотивированности обучающихся в системе среднего профессионального образования (СПО) и высшего образования, контрольных и экспериментальных групп. Данный этап также предполагал проведение первичной диагностики изучение документации колледжа и вуза, коррекции базы исследования, анализ существующих программ СПО и вуза.

Запланированное исследование было направлено на решение следующих общих задач опытнo-экспериментальной работы:

- определить этапность опытнo-экспериментальной работы по выявлению эффективности сетевого взаимодействия;
- выявить задачи и методы, адекватные каждой из поставленных задач;
- определить критерии и показатели по диагностикам уровня овладения компетенциями обучающихся (предметная область: дошкольное образование);
- выявить эффективность развития компетенций по дошкольному образованию в условиях вуза и профессионального колледжа.

Задачами констатирующего этапа, проведенного с обучающимися первого года в условиях вуза и колледжа, стали следующие.

1. Изучить уровень овладения профессиональными компетенциями по работе с детьми дошкольного возраста на констатирующем этапе.
2. Провести наблюдение за обучающимися на лекционных, практических, лабораторных занятиях.
3. Совместно с психологами образовательных организаций выявить уровень мотивации обучающихся к работе с дошкольниками.

Для решения поставленных задач мы определили следующие методы исследования:

- наблюдение за обучающимися первого года;
- индивидуальное диагностическое обследование.

Диагностика уровня овладения компетенциями по работе с дошкольниками осуществлялась, исходя из требований ФГОС, программ педагогического образования с корректировкой согласно новой Федеральной образовательной программы дошкольного образования [5], утвержденной в декабре 2022 года.

С помощью диагностического инструментария были выявлены уровни развития компетенций по дошкольному образованию первокурсников в условиях вуза и профессионального колледжа с использованием классических и авторских методик.

Компетенции будущих педагогов дошкольного образования были ранжированы по уровням: высокий, средний, низкий. Приведем далее выдержки по уровневой характеристике овладения компетенциями.

Высокий уровень – система знаний и умений будущего педагога соответствует основным компетенциям в полной мере; обучающийся использует абстрактное мышление, рассуждает и употребляет в речи педагогическую терминологию, память, скорость и точность внимания соответствуют высокому уровню. Обучающийся готов к осуществлению успешной учебной деятельности, включающей саморазвитие в профессиональном плане. Обучающийся имеет осознанную профессиональную мотивацию, проявляет себя как член студенческого коллектива.

Средний уровень – система знаний и умений будущего педагога соответствует основным компетенциям но имеются некоторые ошибки и неточности; обучающийся может с неточностями и при подсказке педагога использовать абстрактное мышление, рассуждать и употребляет в речи педагогическую терминологию; развитие памяти, скорости и точности внимания соответствуют среднему уровню. Обучающийся условно готов к осуществлению успешной учебной деятельности. Необходимо развивать умение саморазвиваться и самообразовываться в профессиональном плане. Обучающийся имеет профессиональную мотивацию, не всегда проявляет себя как член студенческого коллектива.

Низкий уровень – система знаний и умений будущего педагога не соответствует основным компетенциям; обучающийся не может использовать абстрактное мышление применительно к педагогической науке и практике; в речи встречается минимальное количество рассуждений и педагогической терминологии; развитие памяти, скорости и точности внимания соответствуют низкому уровню. Обучающийся не готов к осуществлению успешной учебной деятельности, саморазвитию и самообразованию в профессиональном плане. Обучающийся имеет низкую профессиональную мотивацию, не проявляет себя как член студенческого коллектива.

Выполненные в сентябре 2022 года задания по результатам проведенных диагностик были ранжированы по уровням: высокий, средний, низкий. Итоги выполненных заданий в экспериментальной и контрольной группах среди обучающихся вуза и СПО в процентном соотношении отражены на рисунках 1 и 2.

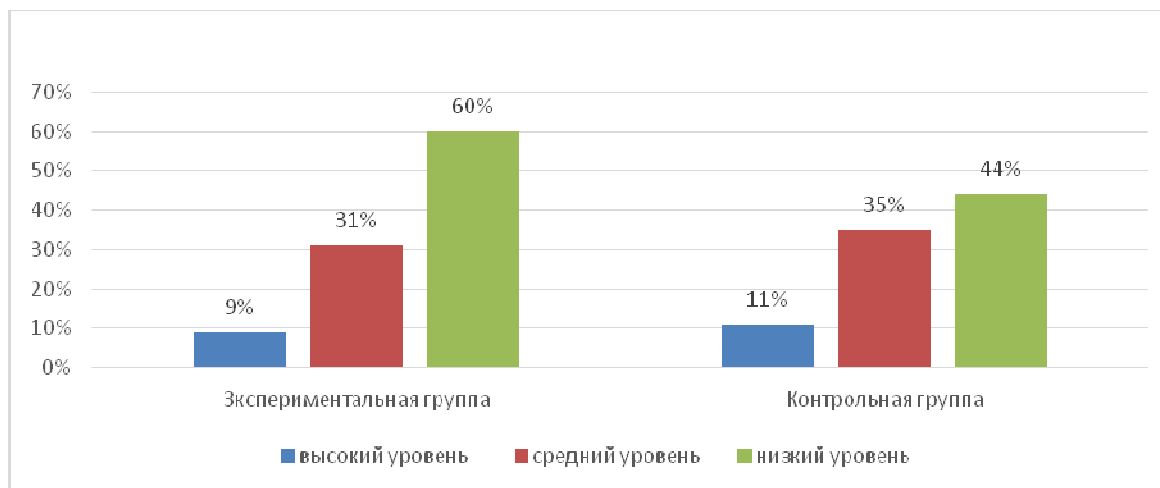


Рисунок 1. Результаты диагностики (обучающиеся колледжа)

На констатирующем этапе экспериментального исследования среди обучающихся СПО лишь 9% (2 студентов) экспериментальной группы показали высокий уровень развития готовности к работе с дошкольниками; 31% (8 обучающихся) продемонстрировали средний уровень по представленным диагностическим методикам; 60% (14 студентов) оказались на низком уровне развития готовности к работе с дошкольниками.

В контрольной группе на констатирующем этапе 11% (3 обучающихся) имели высокий уровень развития готовности к работе с детьми, тогда как на среднем уровне оказались 35% (9 детей), на низком – 54% (13 студентов).

Примечательно, что у 5 обучающихся, показавших высокий уровень профессиональной готовности на констатирующем этапе, кто-то из членов семьи (бабушка, мама, тетя) работает в системе дошкольного образования.

Сравнивая контрольную и экспериментальную группы, можно отметить, что на констатирующем этапе дети обеих групп находились преимущественно на низком уровне развития познавательного опыта. В экспериментальной группе уровень развития готовности к профессиональной деятельности было немного ниже.

Диагностическое исследование также было проведено со студентами-первокурсниками факультета начального образования вуза.

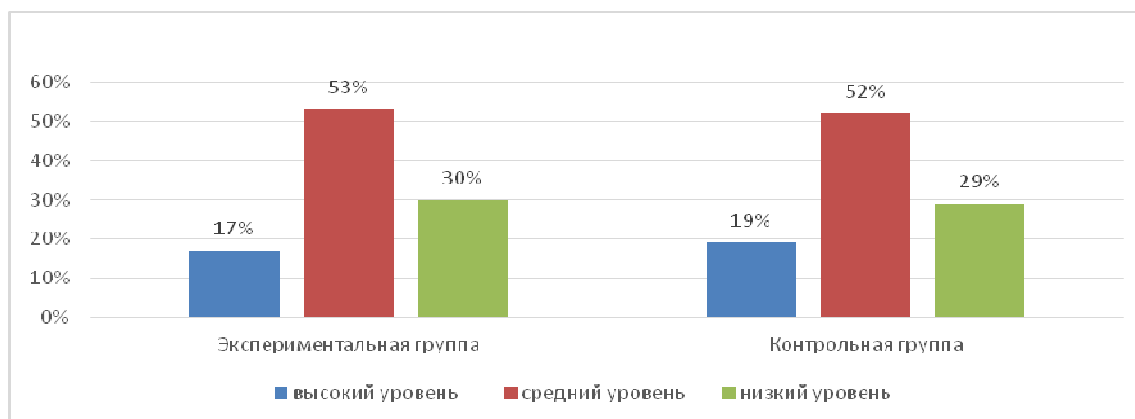


Рисунок 2. Результаты диагностики (обучающиеся вуза)

На констатирующем этапе экспериментального исследования обучающиеся вуза показали более высокие результаты, чем обучающиеся СПО. 17% (4 обучающихся) экспериментальной группы показали высокий уровень готовности к работе в системе дошкольного образования; 53% (13 детей) продемонстрировали средний уровень по представленным диагностическим методикам; 30% (8 студентов) оказались на низком уровне развития готовности и мотивированности к работе с дошкольниками.

В контрольной группе данные были немного выше. На констатирующем этапе 19% (5 детей) имели высокий уровень готовности к работе с дошкольниками, тогда как на среднем уровне оказались 52% (14 обучающихся), на низком – 29% (8 студентов).

Сравнивая группы обучающихся вуза, можно отметить, что на констатирующем этапе дети обеих групп находились преимущественно на среднем уровне развития готовности к работе с дошкольниками, имея в основном среднюю мотивированность и знания специфики профессии.

Примечательно, что из 9 студентов, показавших высокий уровень готовности, 7 обучались в педагогических классах, имея возможность познакомиться с будущей профессией. 2 имели родственников, работающих в дошкольном образовании.

При анализе и интерпретации данных, полученных педагогами психологами, было выявлено критерии, на которые обучающиеся дали наиболее слабые ответы. Среди них можно выявить: неспособность в речевом плане передать специфику работы воспитателя, низкий уровень развития абстракции, снижение речевой и зрительной памяти. Обучающиеся вуза и СПО на констатирующем этапе преимущественно не умели осуществлять учебную профессиональную деятельность.

Полученные при проведении констатирующего этапа исследования данные подтверждаются данными других ученых. Так, Н.И. Тарасева, О.В. Баулина О.В., отмечают низкую профессиональную готовность студентов: «...использование приобретенных практических навыков позволяет студентам заниматься проектной деятельностью, как в рамках учебных занятий, так и в свободное время на занятиях научных кружков и технического творчества, что способствует всестороннему развитию будущих специалистов» [4, С. 17].

В исследовании Н.И. Тарасевой, О.В. Баулиной охарактеризован опыт взаимодействия вуза и колледжа по объединению в дистанционные группы, изучающие конкретные дисциплины. Сетевая площадка не только способствует распространению инновационных разработок, ни и может быть консолидирующей единицей при организации конструктивного диалога образовательных организаций.

Как один из эффективных способов работы с обучающимися авторы рассматривают сетевое взаимодействие. Создание сетевых площадок, по мнению авторов, организуется с целью повышения качества деятельности педагогов и учреждений образования в целом.

Сетевые площадки, созданные на базе среднего профессионального и высшего образования, направлены, прежде всего, на оптимизацию образовательного пространства области, города. Данная форма взаимодействия может решить проблему недостающих в одной из организаций ресурсов без привлечения дополнительных средств. Бесспорным преимуществом сетевого взаимодействия является возможность расширения круга участников, в который могут быть включены не только образовательные организации, но и производства, учреждения, которые готовы принять на работу по специальности будущих выпускников.

Организация сетевых площадок обеспечивает широкие возможности для привлечения узких специалистов разного профиля. Для дошкольного образования это могут быть наиболее активные и владеющие современными технологиями преподаватели музыки, физкультуры, рисования.

В ходе организации сетевых площадок важным моментом является возникновение возможности расширения профессионального сотрудничества и начала и ведения постоянного диалога с профессиональным сообществом в области дошкольного образования. Формами такого взаимодействия могут быть наблюдение педагогических советов с дистанционным режимом, участие в конференциях, форумах, обсуждениях проблем.

Проведенная работа показала необходимость осуществления планомерной и последовательной работы со студентами по развитию профессиональной компетентности как в условиях СПО, так и вуза.

Выводы. В ходе изучения теоретического и прикладного материала по теме исследования, удалось определить основной инструментарий и базовые компоненты запланированного исследования. Констатирующий этап проведенного исследования в группах обучающихся СПО и вуза показал преимущественно низкую и среднюю готовность будущих специалистов к осуществлению профессиональной деятельности. В ходе проведения констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы была изучена специфика организации образовательного процесса на различных ступенях. По результатам констатирующего этапа определены основные направления организации сетевого взаимодействия учреждений высшего и среднего профессионального образования, охарактеризованы основные преимущества данной формы сотрудничества образовательных организаций.

Литература:

1. Гнатышина, Е.А. Подготовка профессионально-педагогических кадров в условиях инновационной деятельности вуза / Е.А. Гнатышина, Л.П. Алексеева, А.В. Савченков // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 1 (22). – С. 210-215
2. Захарчук, А.В. Технологии формирования «гибких навыков» (Soft Skills) в учреждениях среднего и высшего специального образования / А.В. Захарчук // Сборник научных трудов молодых учёных Сургутского государственного педагогического университета. – Сургут. – 2021. – С. 71-73
3. Потапова, М.В. Сетевое взаимодействие как фактор успешной профессиональной социализации молодых специалистов – выпускников педагогического университета / М.В. Потапова, Н.В. Уварина, Н.О. Яковлева // Сетевое взаимодействие как форма реализации государственной политики в образовании: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием 18-19 февраля 2015 г., Челябинск – Екатеринбург / под ред. В.В. Садырина, Е.М. Дорожкина, Е.А. Гнатышиной и др. – Челябинск: СИМАРС. – 2015. – С. 27-33
4. Тарасева, Н.И. Эффективность применения инновационных технологий в организации практической подготовки / Н.И. Тарасева, О.В. Баулина О.В. // Открытое образование. – 2019. – Т. 23. – № 2. – С. 14-22
5. Федеральная образовательная программа дошкольного образования от 25.11.2022 № 1028 (зарегистрирована 28.12.2022 № 71847). – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (дата обращения: 01.06.2023)
6. Чистов, А.А. Личностно-ориентированная модель профессиональной подготовки в процессе сетевого взаимодействия / А.А. Чистов // ЦИТИСЭ. – 2022. – № 2 (32). – С. 327-335
7. Чистов, А.А. Подготовка кадров в процессе сетевого взаимодействия, профилизации обучения и ранней профессиональной ориентации / А.А. Чистов // Современное общее образование : проблемы, инновации, перспективы. Материалы международной научно-практической конференции. Редколлегия: Т.М. Бакурова [и др.]. – Орел. – 2022. – С. 111-113
8. Чистов, А.А. Особенности реализации сетевого взаимодействия учреждений среднего профессионального и высшего образования в условиях Московской области / А.А. Чистов, Т.В. Тимохина // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2021. – № 4. – С. 76-81

УДК 372.854

кандидат биологических наук Чотчаева Чолпан Биляловна

Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);

кандидат биологических наук Темирлиева Зухра Сапаровна

Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ЛЕКЦИЯ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ ПО ХИМИИ

Аннотация. Организация форм учебной работы в школе решает сложнейшие задачи педагогического образования. Чтобы правильно оценивать и применять организационные формы учебной работы, необходимо знать, в какой мере они способствуют достижению основных целей образования и воспитания школы. При этом важно учитывать, что воспитание личности в современной школе «осуществляется не только путем непосредственного влияния воспитателя на воспитуемого, но и путем соединения этого влияния с организованным воспитательным воздействием коллектива самих воспитанников, в котором разворачивается их разнообразная индивидуальная и коллективная деятельность». Учащиеся старших классов в отличие от младших школьников предпочитают лекцию уроку-беседе, так как вопросно-ответная форма часто мешает им сосредоточиться на тех или иных идеях или вопросах излагаемого раздела курса, а хороший лектор вовлекает аудиторию в круг научных интересов, заставляет своих слушателей думать и переживать вместе с лектором, как бы самим участвовать в решении излагаемых научных проблем. Этого должен добиваться и преподаватель химии.

Ключевые слова: методика, педагогика, лекция, химические знания, учащиеся, воспитание, учебный процесс, научный интерес, форма организации учебного процесса.

Annotation. The organization of forms of educational work at school solves the most complex problems of pedagogical education. Scientific interest, form of organization of the educational process. In order to correctly assess and apply the organizational forms of educational work, it is necessary to know to what extent they contribute to the achievement of the main goals of education and upbringing of the school. At the same time, it is important to take into account that the upbringing of a personality in a modern school "is carried out not only through the direct influence of the educator on the educated, but also by combining this influence with the organized educational impact of the collective of the pupils themselves, in which their diverse individual and collective activity". High school students, unlike younger students, prefer a lecture to a lesson-conversation, since the question-answer form often prevents them from focusing on certain ideas or questions of the section of the course being presented, and a good lecturer involves the audience in the circle of scientific interests, makes his listeners to think and experience together with the lecturer, how to participate in solving the stated scientific problems. This should be achieved by a chemistry teacher.

Ke ywords: methodology, pedagogy, lecture, chemical knowledge, students, education, educational process, scientific interest, form of organization of the educational process.

Введение. Образовательная и воспитательная работа школы предусматривает обучение как основное средство воспитания школьников в рамках педагогического положения.

Для правильной оценки и применения организационных форм учебной работы необходимо изучить их эффективность работы при достижении целей образования и воспитания школьников.

Ко всякому уроку как основной форме организации учебного процесса должно быть предъявлено общепедагогическое требование рационального сочетания воспитательного воздействия учителя и ученической среды на учащегося в процессе обучения. Урочно-классная система предоставляет большие возможности для этого, если она правильно применяется, если индивидуальная учебная работа учащихся рационально сочетается с работой всего ученического коллектива [3].

К методике преподавания химии можно предъявить два дидактических требования:

1. Четкое и квалифицированное пояснение учителем цели и задач урока школьникам.

Выполнение этого требования особенно важно, так как почти на каждом уроке учащиеся приобретают новые для них знания.

При этом важно, чтобы учитель осознал органическую связь частных методических задач с общими педагогическими задачами. Например, изучение закона сохранения веса вещества осознается как средство формирования понятия о законах природы, как средство воспитания мировоззрения учащихся.

2. Необходимо обоснованное и достаточно точное определение содержания урока, т.е. того круга знаний, умений и навыков, которые должны быть приобретены, закреплены и проверены на данном уроке [2].

Если рассматривать уроки со стороны организации деятельности учащихся, то следует различать два основных типа учебных занятий в школе: уроки, на которых учащиеся слушают, говорят, пишут, наблюдают демонстрируемые им предметы, их изображения, процессы; уроки, на которых в учебный процесс включены практические действия учащихся, т. е. ручные операции. Могут применяться и применяются на практике уроки смешанного типа, на которых практические действия включаются в какую-либо часть урока, проводимого в классе [1].

Кроме того, учебные занятия могут проводиться и вне класса. К ним следует отнести экскурсии в музеи, в природу, на заводы.

В зависимости от того, какие дидактические задачи учебного процесса (преимущественно) решаются, различают уроки:

- 1) сообщение учителем и приобретение учащимися новых знаний;
- 2) повторение и упражнение;
- 3) проверка знаний и умений;
- 4) уроки, на которых решаются все указанные выше дидактические задачи.

В практике обучения широко распространены все типы уроков.

Изложение основного материала статьи. В средней школе особенно ценятся уроки химии, на которых учитель умело раскрывает ученикам богатство науки, вовлекая их в научные темы.

Однако преподаватель должен делать упор на полное усвоении ключевых материалов курса. Для этого он должен правильно определить, насколько глубоко необходимо излагать теоретический материал и сколько фактов описывать.

Способы использования слова в учебном процессе разнообразны. Одним из них является лекция.

Следует заметить, что способам использования живого слова учителем уделяется мало внимания в литературе по методике химии и в практике, обучения этому учебному предмету. Методисты в борьбе со «словесностью» в обучении химии и с внедрением в педагогическую практику различных средств наглядности ослабили внимание к живому слову учителя и, в частности, к лекции. В педагогических вузах также мало внимания уделяется этой стороне подготовки учителя. Предполагается, что искусство владеть речью придет само собой. На практике же получается, что некоторые преподаватели

химии, знающие свой предмет, владеющие техникой химического эксперимента, едва справляются (а иногда и не справляются) с преподаванием химии в старших классах только потому, что не умеют хорошо излагать материал.

Наиболее распространенным недостатком использования слова учителем является небрежное отношение к тому, что он говорит в классе, будь то лекция или беседа с учащимися. Этот недостаток ясно обнаруживается, когда уроки стенографируются. Читая свои стенограммы, многие преподаватели не верят, что их речь точно зафиксирована в стенограмме. Из этих стенограмм видно, что в рассказе учителя содержится многое от разговорной, грамматически нестройной речи. Иногда устное изложение учителя бывает засорено неправильными или чрезмерно упрощенными выражениями. Например, «возьмем два атома водорода и один атом кислорода, соединим их» и т.п.

Существенным недостатком в устной речи, главным образом молодых преподавателей, является ее многословность, ненужные повторения. При изучении опыта лучших учителей химии можно заметить, что их мастерство особенно ярко проявляется в использовании ими средств наглядности, в умении вести беседы и меньше в устном изложении.

Живому слову учителя, и в частности к лекции, на уроках химии должно быть уделено больше внимания при разработке методов обучения.

В устном изложении лектор может дать описание свойств веществ, способов их получения, областей применения, подготовка и формулирование определенных химических понятий, выводов, законов, изложение теорий.

Согласно учению Павлова о взаимодействии двух сигнальных систем, слово учителя, относящееся к второсигнальным раздражителям, выполняет обобщающую руководящую функцию. В этом его огромное познавательное значение. Но во взаимодействии двух сигнальных систем первая сигнальная система корректирует деятельность второй, связывает с живой действительностью.

Слово учителя может быть надежным средством обучения, если оно опирается на чувственные восприятия школьника и выражает результаты логически правильных суждений. В противном случае слово оказывается «пустышкой», составляющей основу формализма в обучении и в знаниях учащихся.

На основе изложенного можно предъявить несколько требований, выполнение которых должно улучшить изложение учителя.

При описании свойств веществ, которые почему-либо нельзя показать в натуре, при описании производств, областей применения веществ речь учителя должна быть образной, включать сравнения с известными учащимся предметами и процессами. При формировании представлений таким образом особенно важна опора на имеющиеся у учащихся ассоциации, образовавшиеся на основе чувственных восприятий.

При ознакомлении с классификацией веществ и процессов, при обосновании законов и теоретических положений очень важна логическая выдержанность и точность. В этом случае особенно важно, чтобы сказано было только необходимое без лишних слов.

При всех условиях речь учителя должна быть проста и доступна учащимся данной ступени обучения. Это требование наиболее трудно для выполнения учителям, преподающим химию в 8-11 классах, так как разница в возрасте и развитии учащихся 8 и 11 классов очень велика. А между тем педагогическая практика требует от учителя химии значительной перестройки речи даже при переходе от учащихся 9 класса к учащимся 11 класса или обратно. Эта перестройка должна происходить в течение десятиминутного перерыва между уроками.

Требование простоты речи не означает ее упрощенства. Учащийся, слушая изложение учителя, учится грамотно говорить, осваивает литературную речь. Важно, чтобы эта речь была доступна пониманию и воспроизведению школьниками.

Преподаватель химии в процессе обучения воспитывает не только мышление, но и чувства.

Требование четкости и научной строгости, отвечающих характеру науки, не исключает эмоциональности изложения. Поэтому речь учителя должна быть эмоциональна там, где это нужно.

Преподаватель не может быть бесстрастным передатчиком научных знаний. Он проводник своей науки, ее пропагандист. Его наука не оторвана от жизни, а является органической частью живой действительности. Как может преподаватель говорить спокойно, без волнения и гордости о достижениях советской науки, производства, культуры, о великих преобразованиях природы, о великих стройках. Может ли преподаватель без гнева, без возмущения говорить об использовании научных знаний, достижений физики и химии для целей разрушения, уничтожения людей.

Нужно только помнить, что ученики очень отзывчивы на искренность, их отталкивает фальшивость, напыщенность. Поэтому требования простоты, естественности должно относиться и к эмоциональности речи учителя.

При подготовке к лекции, учитель внимательно отбирает самое важное и существенное из всего изобилия учебного материала.

Лекцию можно построить из трех частей: введение, изложение новой темы, заключение, и в зависимости от изучаемого материала распределить время между ними. На изложение новой темы отводится максимальное количество времени, не загружая количество разбирающих вопросов. Основным требованием, предъявляемым к лекции, является единство цели. Многие скажут, что лекционный материал пассивен, не развивает мышление учащегося, а лишь только память, не прибегая к рассуждениям. Подобное мнение необоснованно. Как уже указывалось, хорошие лекторы вовлекают аудиторию в круг научных интересов, заставляют своих слушателей думать и переживать вместе с лектором, как бы самим участвовать в решении излагаемых научных проблем. Этому должен добиваться и преподаватель химии.

Рассмотрим для примера часть лекции на тему «Спирты». В большинстве учебников для высшей школы этот раздел начинается с формулировки определения спиртов как класса органических соединений, затем изучается строение их молекул, изомерия, свойства, синтез и т.д. Эта же схема обычно принята и на лекциях по химии в средней школе.

Но можно ту же лекцию начать примерно так:

«При изучении углеводов и их галогенопроизводных вы убедились, какое большое значение имеет знание структуры молекул для выяснения свойств и нахождения способов синтеза органических веществ. Поэтому начнем изучение спиртов с выяснения строения молекул спиртов.

Количественным химическим анализом установлен следующий состав метилового спирта: углерода 37,5%, водорода 12,5%, кислорода 50%. Плотность его пара по водороду равна 16. Исходя из этих данных, находим молекулярную формулу метилового спирта $C_nH_{2n}O$.

На основании постоянной валентности углерода, кислорода и водорода можно предложить только одну структурную формулу для метилового спирта CH_3OH . Но, может быть, в данном случае имеет место какое-либо исключение из общего правила валентности указанных элементов? Попытаемся проверить правильность формулы путем изучения свойств и синтеза метилового спирта. Судя по формуле этого вещества, в каждой его молекуле находятся четыре атома водорода, из которых один соединен с кислородом, три – с углеродом. Это должно как-то отразиться на поведении атомов водорода при химических реакциях. Нам известно, что водород находится в молекулах воды и соединен с кислородом. Этот водород легко замещается многими металлами. Если же атомы водорода присоединены непосредственно к атомам углерода, то они

не обладают указанным выше свойством: углеводороды не реагируют даже со щелочными металлами (металлический натрий хранится в керосине). Следовательно, один из четырех атомов водорода, находящихся в молекуле спирта, и именно тот, который присоединен к атому кислорода, должен замещаться металлом. Соответствует ли это действительности?».

Далее преподаватель демонстрирует опыт действия натрия на метиловый спирт и показывает, что выделяющийся при этом газ – водород. Затем этот опыт повторяется с количественным учетом вступающего в реакцию спирта и выделяющегося водорода.

После простых подсчетов учащиеся находят, что при действии натрия на метиловый спирт замещается металлом не весь водород, а лишь 25% его, т.е. один атом из четырех. Следовательно, предложенная структурная формула находит в этом опыте подтверждение.

К тому же выводу приводит, и ознакомление учащихся с синтезом метилового спирта действием воды или щелочи на галогенопроизводный углеводород: отмечается переход гидроксильной группы из молекулы воды к метиловому радикалу. Точно таким же образом можно обосновать структурную формулу этилового спирта.

И в том, и в другом случае преподаватель не просто повествует о составе и строении молекулы спирта, а вводит учащихся в область научных изысканий (хотя бы прошлого), показывает, как применяется структурная теория на практике, как ее положения подтверждаются опытами.

Такие лекции вызывают активность слушателей. Последние должны не только следить за ходом рассуждений лектора, но вместе с ним решать задачи научного характера, строить предположения, умозаключения, вести наблюдения и расчеты, делать выводы, записывать результаты. Такое чтение лекции требует от преподавателя очень большого внимания к своим слушателям, следить за тем, как они воспринимают изложение, как участвуют в решении рассматриваемых вопросов. Он должен заботиться о том, чтобы все слушатели успевали в своих рассуждениях за развитием мыслей лектора, записывали самое главное и существенное. Если темпы чтения лекции слишком быстры, значительная часть аудитории прекратит записывание, если слишком медленно читает лектор – аудитория мало занята, скучает и теряется непроизводительно время [1].

Наиболее важные, ответственные места лекции могут и даже должны повторяться, подчеркиваться интонациями голоса лектора. Чрезвычайно важна четкость в переходе от одной под темы к другой. Учащиеся-слушатели должны почувствовать начало и конец каждого раздела лекции.

Заслуживает внимания и одобрения запись на классной доске плана лекции в процессе ее чтения. Это помогает учащимся обратить внимание на самое главное в изложении – на развитие основных идей лекции. Ведение записей облегчает также слушателям и последующее домашнее повторение. Для успеха лекции весьма важно правильное сочетание научности и систематичности с простотой изложения, доступностью его для понимания всеми учащимися данного класса.

Заключительная часть лекции имеет целью подвести итог изложенному, дать указания к домашней работе, подготовить слушателей к дальнейшему изучению рассматриваемой проблемы. С этой целью в конце лекции рекомендуется кратко повторить все изложенное. Можно признать удачным следующий прием повторения: преподаватель предлагает одному из лучших учащихся прочитать то, что он сумел записать на лекции. При этом учитель может указать, что нужно исправить, в чем допущены ошибки, что добавить, а что из записанного не является существенным. Таким образом, преподаватель вместе с повторением показывает, что и как нужно записывать на лекциях, а это имеет очень большое значение в деле подготовки оканчивающих школу к учебной работе в высшей школе и самостоятельному чтению книг научного содержания.

В конце лекции дается домашнее задание с соответствующими пояснениями.

Выводы. Лекции не являются типичной организационной формой обучения химии в средней школе. Они имеют место в преподавании химии главным образом в старших классах: в 11, а иногда в 10. В младших классах вследствие возрастных особенностей учащимся трудно слушать учителя сосредоточенно в течение целого урока. Кроме того, запас знаний по химии у учащихся еще так мал и еще так ненадежен, что учителю трудно опираться на него, не убеждаясь во время изложения нового учебного материала в том, что сообщаемое хорошо усвоено учащимися. Учащиеся же старших классов предпочитают лекцию уроку-беседе, так как вопросно-ответная форма часто мешает им сосредоточиться на тех или иных идеях или вопросах излагаемого раздела курса.

Лектор может кратко и доказательно представить изучаемый материал, опираясь на мнения ученых, научные теории, рассматривая важнейшие научные задачи и проблемы.

Успешным результатом проведенной лекции является проявленный интерес детей к данной теме. Учителя применяют различные средства для возбуждения и поддержки интереса учащихся к изучаемой теме, в том числе и лекции. Но главным условием является: глубокие знания, интересная подача материала и выразительность самого лектора.

Литература:

1. Зайцев, О.С. Практическая методика обучения химии в средней и высшей школе: Учебник / О.С. Зайцев. – Москва: Издательство КАРТЭК, 2012. – 470 с.
2. Пак, М.С. Теория и методика обучения химии: учебник для вузов / М.С. Пак. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. – 306 с.
3. Чернобельская, Г.М. Теория и методика обучения химии: Учебник / Г.М. Чернобельская. – Москва: Дрофа, 2010. – 320 с.

Педагогика

УДК 372.854

кандидат биологических наук Чотчаева Чолпан Биляловна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);
кандидат биологических наук Темирлиева Зухра Сапаровна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДОВ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЗНАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье анализируются методы усовершенствования обучения химии, которые наиболее активно стимулируют мыслительную деятельность учащихся, развивают их познавательную деятельность, учат практически использовать химические знания. На основе анализа научно-исследовательской деятельности, проводимой в школе № 5 г. Карачаевска, выявлены и успешно применены наиболее эффективные методы усовершенствования: слово учителя со средствами наглядности, ученический эксперимент, повторение.

Ключевые слова: методы усовершенствования, химические знания, учащиеся, повторение, ученический эксперимент, наглядность.

Annotation. The article analyzes the methods of improvement in teaching chemistry, which most actively stimulate the mental activity of students, develop their cognitive activity, and teach them to use chemical knowledge in practice. Based on the analysis of research activities carried out at school No. 5 in Karachaevsk, the most effective methods of improvement were identified and successfully applied: the teacher's word with visual aids, student experiment, repetition.

Key words: improvement methods, chemical knowledge, students, repetition, student experiment, visualization.

Введение. Содержание школьного химического образования представляет собой систему функционально полную с точки зрения решения задач обучения, воспитания и развития учащихся.

Наибольшие трудности на сегодняшний день возникают, как известно, при разработке эффективных методов преподавания в различных общеобразовательных учреждениях.

В связи с этим становится актуальным изучение педагогических условий для успешного применения методов усовершенствования при обучении школьников.

Цель исследования – выявление и успешное применения методов усовершенствования, ориентированных на эффективную активизацию познавательной деятельности школьников при изучении химии.

Изложение основного материала статьи. Некоторые понятия, приобретаемые учащимися в процессе изучения химии, обладают относительной стабильностью, как бы законченностью. К ним относятся, например, названия элементов, физические константы изучаемых веществ. Усвоение таких понятий достигается путем частого повторения, причем это повторение может быть вне логической связи с содержанием урока.

Запоминание такого рода фактов, формулировок, определений основных химических понятий, законов, теоретических положений тоже включается в процесс повторения. Но в данном случае не всякое заучивание может привести к положительным результатам. Бессистемное заучивание переходит в бессмысленную зубрежку, ведущую к формализму в знаниях учащихся.

Чтобы знания учащихся были не только прочными, но и осознанными, включенными в систему соответствующих основ науки, нужна такая система повторения, при которой устанавливается логическая связь изученного с изучаемым, рассмотрение известных уже фактов в связи с изучением новых фактов или в новом теоретическом освещении.

Повторение может служить одновременно целям проверки знаний и умений учащихся. Но при совмещении двух педагогических задач одного и того же урока нужно иметь в виду приоритет одной из них. Признание повторения как главной задачи урока отразится на способах его ведения. Прежде всего, для целей повторения нужно предоставлять слово лучшим учащимся, которые сделают сообщение более содержательно, четко и связно, что очень важно для упрочения знаний остальных учащихся. Сообщения учащихся будут ограничены темой повторения. Вопросы учителя должны быть направлены на уточнение наиболее сложного, что трудно усваивалось большинством учащихся, когда изучалось впервые.

К ответам учащихся учитель делает дополнения, дает пояснения. Разумеется, в результате этого урока у учителя будет достаточно оснований оценить знания некоторых учащихся по данному разделу курса химии. При проверке же знаний вызываются учащиеся к ответу по другому признаку, учащимся даются иные дополнительные вопросы [1].

Некоторые преподаватели химии совмещают такого рода повторения с изготовлением наглядных пособий по химии. Средства наглядности могут быть использованы учителем после сообщения сведений о свойствах веществ для лучшего их запоминания. Например, после того как учащиеся ознакомятся с цветом индикаторов в разных средах, учитель с помощью учащихся изготавливает следующие наглядные пособия: в девять широких стеклянных трубок, запаянных или закрытых пробками с одного конца, наливается чистая вода, раствор щелочи и раствор кислоты. Затем доливаются в одну трубку с водой раствором лакмуса, в другую – фенолфталеина, в третью – метилоранжа. Растворы этих же индикаторов наливают в трубки с раствором щелочи и с раствором кислоты.

После этого трубки закрывают пробками и с соответствующими надписями вывешивают в химическом кабинете на длительный срок, пока учащиеся не запомнят цвет каждого индикатора в кислой, щелочной и нейтральной среде.

Некоторые преподаватели выставляют в химической лаборатории приборы и образцы веществ после того, как продемонстрировали их на уроке при изложении нового материала.

Целям запоминания служат также настенные таблицы, плакаты и рисунки в книге, например, таблица-плакат с изображением стадий изготовления фильтра и фильтрования, прибор для получения водорода, прибор для сжигания водорода в чистом кислороде и обнаружения получающейся при этом воды и т.д.

При повторении пройденного учитель часто демонстрирует на уроках химии предметы, их изображения и процессы. Способы применения наглядных средств при повторении пройденного отличаются от демонстрации тех же объектов при изучении нового учебного материала. Так как повторение направлено на восстановление и уточнение уже сформировавшихся представлений и понятий, то нет необходимости привлекать снова все те средства наглядности и сопутствовавшие им слова учителя, которые применялись при формировании этих представлений и понятий [2].

Поэтому при повторении учитель демонстрирует некоторые опыты в сокращенном виде. Например, на уроке по теме «Общие свойства кислот», при характеристике свойств изученных кислот, учитель показывает не процессы, характеризующие эти кислоты, а результаты этих процессов: он не приливает раствор лакмуса к растворам кислот, а показывает цилиндры с надписями: HCl , H_2SO_4 , HNO_3 , а в этих цилиндрах находятся растворы кислот с добавками к ним раствора лакмуса.

Говоря о взаимодействии этих кислот со щелочами, он ограничивается показом кислоты, щелочи и соли. Наблюдая эти вещества, учащиеся восстанавливают в памяти процесс нейтрализации как с его внешней, так и с внутренней стороны. Если учитель при повторении демонстрирует опыт нейтрализации кислоты щелочью в той же постановке, как это было показано ранее, то этим он облегчает школьнику труд воспоминания, но такая помощь может оказаться не только лишней, но и вредной, так как она устраняет необходимость напряжения воли учащихся к воспроизведению по памяти приобретенных ранее знаний. Этим, конечно, не отрицается целесообразность подробного повторения, показанного ранее опыта в случае полного забывания его учащимися, но такие случаи бывают редко.

В зависимости от условий повторения изменяются и способы сочетания слова учителя со средствами наглядности. В соответствии с основными задачами усовершенствования знаний и умений учащихся слово учителя должно побуждать учащихся к полному припоминанию наиболее существенного из показанных ранее средств наглядности и направлять внимание учащихся на такие стороны изучаемых предметов и процессов, которые особенно важны для усвоения [4].

В соответствии с этим словесное обращение облекается в форму вопроса или задачи. Например, на том же уроке на тему «Общие свойства кислот» учитель, желая напомнить взаимодействие кислот с металлами, наметил показать опыт действия магния на соляную кислоту. В порядке подготовки к этому опыту он спрашивает учащихся, что произойдет, если

ленточку магния опустить в раствор соляной кислоты. После ответа учащихся демонстрируется опыт и записывается уравнение реакции.

Чтобы обратить внимание учащихся на особенности взаимодействия азотной кислоты с металлами, учитель демонстрирует взаимодействие магния с азотной кислотой, обращая внимание на выделение бурого газа и не входя в подробности рассмотрения механизма этой реакции.

Демонстрация опыта может быть проведена и в форме задачи такого типа: учитель предлагает учащимся наблюдать демонстрируемый им опыт и дать объяснение тому, что они видели. Например, учитель ставит на подъемный столик химический стакан с гидратом окиси меди и говорит: «В этом стакане гидрат окиси меди». Затем берет склянку с жидкостью и говорит: «В этой склянке азотная кислота». Затем приливает по каплям в стакан с гидратом окиси меди кислоту. Когда гидрат окиси меди растворится, учитель предлагает учащимся рассказать, что они видели, и дать объяснение виденному.

В системе совершенствования знаний ученический эксперимент применяется для уточнения и закрепления знаний, а также для развития умений применять их в учебной работе [3].

Такого рода лабораторные занятия по химии получили особое название «практических занятий». Следует заметить, что для такой классификации ученического эксперимента по химии не установлены существенные признаки ни в отношении содержания, ни метода, ни организационных форм ведения этих занятий.

В некоторых методических пособиях и документах к практическим занятиям относятся те лабораторные занятия, на которых учащиеся выполняют опыты самостоятельно в течение целого урока (или двух уроков), руководствуясь письменными заданиями или описаниями работ в особых руководствах для практических занятий учащихся с целью повторения пройденного. Но такими признаками обладает очень немного работ, описанных в существующих руководствах к практическим занятиям. В большинстве случаев лабораторные занятия с целью повторения проводятся после изучения небольшой части темы. Например, учащимся предлагается получить аммиак и проделать с ним опыты на уроке после того, как они узнали о получении и свойствах этого вещества, хотя изучение темы «Азот» еще не закончено. Некоторые лабораторные работы, имеющие целью закрепление знаний, полученных учащимися на предыдущих уроках, выполняются по устным заданиям учителя, причем эти устные задания даются полностью или делятся на части. Каждая последующая часть задания дается только после того, как учащиеся выполняют предыдущую.

Вследствие неопределенности значения терминов «практические занятия» и «лабораторные занятия» и возникающей отсюда путаницы мы не будем их различать, а будем называть лабораторными или практическими занятиями уроки, основную часть которых составляет ученический эксперимент, не зависимо от того, какие учебные задачи решаются на этом занятии.

При повторении ученический эксперимент применяется в виде отдельных химических опытов, вкрапленных в урок-беседу, или же в виде самостоятельных занятий длительностью один или два учебных часа [3]. Отдельные химические опыты с целью закрепления знаний проводятся большей частью в конце урока. Например, после ознакомления учащихся с химическими свойствами соляной кислоты и ее солей в 8 классе учитель предлагает учащимся найти среди растворов разных веществ растворы соляной кислоты и ее солей. На эти опыты отводится около 10 мин. Некоторые опыты, имеющие целью повторение, включаются в начале урока. В большинстве случаев они одновременно служат и цели проверки знаний и умений учащихся. О них будет сказано ниже.

Наибольшее значение имеют длительные лабораторные занятия, проводимые с целью совершенствования знаний и умений учащихся.

К каждому такому занятию учащийся должен подготовиться дома: повторить по учебнику соответствующие параграфы, прочитать и обдумать описание предстоящей лабораторной работы, помещенной в учебнике или в особом руководстве для лабораторных занятий, подготовить тетрадь для записи наблюдений и результатов опытов, которые ему предстоит выполнить. В качестве примера рассмотрим содержание и методику ведения одного из таких занятий, проведенного квалифицированным учителем на тему «Ознакомление с азотной кислотой и ее солями». Этому занятию предшествовали уроки, на которых изучались окислительные свойства азотной кислоты, взаимодействие разбавленной и концентрированной азотной кислоты с медью, учащиеся знакомились с качественными реакциями на соли азотной кислоты. В порядке домашней подготовки они должны были прочитать описание этой работы в руководстве для практических занятий, повторить соответствующие параграфы учебника и заготовить в тетрадях следующую форму для отчета о выполнении работы.

1	2	3
Описание опыта и рисунок прибора	Наблюдения	Объяснение

Учащиеся должны были дома заполнить графу I, пользуясь описанием работ и учебником.

Урок начинался с проверки выполнения домашнего задания. Учащиеся положили на столы открытые тетради, где была заготовлена форма отчета. Учитель проверил подготовленность учащихся к опытам. Затем следовала проверка знаний по теме занятий и, наконец, было предложено проводить опыт каждому ученику: было заготовлено столько приборов, сколько учащихся в классе. Наборов реактивов было меньше, а именно столько, сколько ученических столов в химической лаборатории. Учащиеся самостоятельно выполняли опыты, указанные в описании практических работ и записанные в их тетрадях, записывали по заготовленной форме результаты наблюдений и выводы.

Учитель следил за правильным выполнением указаний по технике эксперимента, проверял понимание учащимися того, что и для чего они делают. Вследствие тщательной подготовки к этой работе и учащихся, и учителя, и лабораторной работа проходила спокойно, деловито. Учитель обращал особое внимание на технику химического эксперимента и привитие учащимся навыков в выполнении следующих операций: наливать кислоту в заданном количестве, правильно держать склянку с кислотой, брать определенное количество сухих веществ, сыпать порошкообразное сухое вещество из пробирки в колбу, укреплять колбу в штативе на определенной высоте и т.д.

Имея соответствующую табличку, учитель отмечал в ней выполнение или нарушение указанных выше правил. По окончании работ учитель, пользуясь этими записями, имел возможность дать положительную оценку работам нескольких учеников и сделать замечания тем, кто допустил ошибки технического значения. Теоретическое же содержание занятий было рассмотрено в начале урока, а затем было проверено по отчетам учащихся, представленным в конце урока.

В состав лабораторных занятий, имеющих целью совершенствование знаний и умений учащихся, входят и экспериментальные задачи.

Учащимся предлагаются задачи примерно такого содержания: а) среди других растворов найти раствор какой-либо кислоты, соли или какого-либо изученного вещества; б) доказать, что данное вещество именно то, название которого

написано на склянке или банке; в) получить заданное вещество, подобрав соответствующие реактивы; г) собрать прибор из готовых деталей для выполнения заданного опыта.

Могут быть и другие более сложные задачи, для решения которых учащиеся должны проявить умение применить приобретенные знания. В этих задачах могут быть требования провести не один, а целую серию опытов, чтобы найти основной ответ. Эти задачи не должны быть контрольными. В процессе их выполнения учащимся должна быть оказана разумная помощь.

В школе №5 г. Карачаевска с учениками 9 класса решили несколько подобных задач.

При повторении курса химии 8 класса в начале учебного года в 9 классе использовали такие задачи для практических занятий, где использовали задание: доказать опытным путем, что окись магния и окись цинка являются основными окислами. Учащиеся решили эти задачи сначала теоретически, составили план их решения, а затем провели опыты и составили отчет.

После изучения хлористого водорода и соляной кислоты мы с учащимся получили хлористый водород исходя не из поваренной соли, а какого-либо иного хлорида. Учащиеся сами, пользуясь учебником или руководством для практических занятий, начертили прибор, в котором они предполагали провести опыт, собрали прибор из готовых деталей, провели опыт, доказали, что они получили соляную кислоту, и составили отчет о проделанной работе с приложением образца полученной продукции.

Экспериментальные задачи аналитического содержания, как правило, не включаются в домашние задания, а даются на лабораторном занятии или включаются в урок-беседу. Задачи, для выполнения которых нужно подготовить несколько опытов или собрать прибор, сообщаются учащимся заранее, чтобы они подготовились к работе в порядке домашнего задания.

Выводы. В результате определения рационального места методов усовершенствования в процессе приобретения знаний учащимися при изучении химии и проделанной работе, мы пришли к выводу, что в педагогической практике и в некоторых методических пособиях неправомерно ограничиваются цели лабораторных занятий задачами повторения пройденного и привития учащимся технических навыков. Не отрицая педагогической значимости повторения и привития навыков, все же нельзя этим ограничивать задачи ученического эксперимента, имеющего целью усовершенствование знаний и умений учащихся. Эти лабораторные занятия должны иметь в качестве основной задачи обучение школьников применять свои знания на практике. Эта задача включает повторение, но не сводится к нему.

В зависимости от условий повторения изменяются и способы сочетания слова учителя со средствами наглядности. В соответствии с основными задачами усовершенствования знаний и умений учащихся слово учителя должно побуждать учащихся к полному припоминанию наиболее существенного из показанных ранее средств наглядности и направлять внимание учащихся на стороны изучаемых предметов и процессов, которые особенно важны для усвоения.

Литература:

1. Белинская, Т.В. О развитии познавательного интереса на уроках-соревнованиях / Т.В. Белинская // Химия в школе. – 2003. – № 3. – 43 с.
2. Зайцев, О.С. Практическая методика обучения химии в средней и высшей школе: Учебник / О.С. Зайцев. – Москва: Издательство КАРТЭК, 2012. – 470 с.
3. Пак, М.С. Теория и методика обучения химии: учебник для вузов / М.С. Пак. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. – 306 с.
4. Чернобельская, Г.М. Теория и методика обучения химии: Учебник / Г.М. Чернобельская. – Москва: Дрофа, 2010. – 320 с.

Педагогика

УДК 372.8

кандидат педагогических наук, доцент Чумарова Любовь Григорьевна
Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань);
старший преподаватель Исламова Лилия Рустамовна
Казанский государственный аграрный университет (г. Казань);
старший преподаватель Губайдуллина Рамзия Нургалиевна
Казанский государственный аграрный университет (г. Казань)

ДЕТСКИЙ ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В статье изучаются педагогические возможности детского устного народного творчества. Авторы анализируют такие жанры детского фольклора, которые являются недостаточно изученными с точки зрения лингвистов, а также педагогов. Это страшилки, дразнилки, мирилки, лимерики. Новизна исследования состоит в том, что авторы исследуют эти жанры не только как источники устного народного творчества, но и как средства использования их на занятиях по русскому языку как иностранному. В статье изучается история возникновения этих малоизученных жанров детского фольклора. В начале авторы анализируют воспитательный потенциал дразнилок, мирилок, страшилок, перевертышей. Затем делятся своим опытом использования этих жанров для развития словарного запаса, слуховых и произносительных навыков обучающихся. Кроме того, авторы приводят примеры использования детского фольклора в развитии творческого потенциала студентов. В статье приводятся примеры упражнений, которые можно использовать на занятиях по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: народная педагогика, устное народное творчество, страшилки, дразнилки, лимерики.

Annotation. The article examines the pedagogical values of children's oral folk art. The authors analyze such genres of children's folklore that are insufficiently studied from the point of view of linguists, as well as teachers. These are horror stories, teasers, mirilki (compromise), limericks. The novelty of the research is that the authors explore these genres not only as sources of oral folk art, but also as a means of teaching Russian language as a second language. The article examines the history of the emergence of these little-studied genres of children's folklore. At the beginning, the authors analyze the educational values of teasers, compromise rhymes, horror stories, shifters. Then they share their experience of using these genres to develop vocabulary, listening and pronunciation skills of students. In addition, the authors give some examples of the usage of children's folklore in the development of students' creative skills. There are some exercises in the article which can be used in Russian classes.

Key words: folk pedagogy, oral folk art, horror stories, teasers, limericks.

Введение. Народная педагогика активно использовала в образовательных и воспитательных целях разные жанры устного народного творчества. Если сказки, колыбельные песни, загадки, скороговорки активно используются педагогами в учебно-воспитательном процессе, то такие жанры как страшилки, дразнилки, мирилки, английские лимерики вызывают много вопросов о целесообразности использования их во время занятий. Несмотря на то, что они прочно вошли в детскую речь и активно используются в разных играх, в общении, в быту и т.д. Изучением таких специфических жанров детского фольклора занимались такие видные педагоги как К.Д. Ушинский, лингвисты О. Капица, Г.С. Виноградов. В этой статье авторы опирались на педагогические, эстетические и философские идеи русского просветителя К.Д. Ушинского о влиянии устного народного творчества в воспитательном и образовательном процессе [5]; сборники устного народного творчества Г.С. Виноградова [1], работы О.Н. Гречнева [2], работы педагога и специалиста по детскому фольклору О.И. Капицы [3].

Новизна исследования заключается в анализе педагогического потенциала страшилок, дразнилок, мирилок, лимериков в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Методологической основой данного исследования является опора на народную педагогику в воспитании и обучении подрастающего поколения.

Цель исследования – это изучение потенциала детского фольклора, такого, как: страшилки, дразнилки, мирилки, лимерики, на занятиях русского языка как иностранного.

Объектом исследования является исследование жанра детского народного творчества, а именно: страшилки, дразнилки, мирилки, лимерики.

Изложение основного материала статьи. Для того, чтобы разобраться с вопросом, как можно использовать страшилки, дразнилки, мирилки в обучении русского языка как иностранного, необходимо сделать историко-лингвистический анализ.

Так, например Г.С. Виноградов считает, что возникновение страшилок связано с потребностью человека в трагическом, страха перед неизвестностью, желанием предупредить подрастающее поколение об опасности. Страшилки – это «детские устные рассказы, которые имеют фантастическое содержание и рассчитаны на то, чтобы вызвать испуг у слушателя» [10]. Этот жанр фольклора, по мнению Г.С. Виноградова, пришел из взрослого. «Взрослые использовали страшилки для упражнения тренировки психики человека в стрессовых ситуациях, для преодоления эмоциональных перегрузок. В древности люди объясняли страшилками трагические явления в жизни, такие как: стихийные бедствия, гибель близких, болезни, необъяснимые явления природы (гром, гроза), предзнаменования, наказание за нарушение запретов общества и др.» [1]. Следует сказать, что лингвисты собрали и изучили достаточное количество страшилок [5]. Они изучены по темам и микрожанрам (былички, пугалки, рассказы с неожиданным концом) [2]. Психологи изучают данный жанр, чтобы выявить страхи у ребенка. Лингвисты анализируют многообразие жанров и стилистические приемы, которые используют дети и взрослые в своих рассказах. У этого жанра фольклора есть и другая цель: обучающая. Страшилки развивают речь, память, требуют навыка сочинения, пересказа. Кроме того, страшилки развивают воображение, фантазию. Поэтому учителя русского языка активно используют упражнения для развития речи, особенно в младших классах, где русский является родным, а также на занятиях по русскому языку как иностранному. С точки зрения образовательной функции в развитии речи, страшилки имеют ряд преимуществ. Во-первых, это постепенное развитие повествования сюжета, неожиданность концовки, разнообразие тематики, наличие мистических образов, начиная от вампиров, заканчивая призраками. Во-вторых, обучающийся сам сочиняет сюжет, ему можно только подсказать главных героев. В-третьих, хорошим обучающим и воспитательным приемом является задание на сочинение антистрашилок, что помогает воспитывать психологическую устойчивость детей. Используя страшилки для развития речи студентов, изучающих русский язык как иностранный, можно придумать много интересных упражнений, таких как:

- прослушать и пересказать страшилки;
- продолжить страшилку (о черном чулане, красной руке и др.);
- сочинить антистрашилку;
- сочинить страшилку по аналогии;
- сочинить конец страшилки с веселым гонцом;
- изменить сюжет страшилки;
- инсценировать страшилку;
- угадать конец страшилки;
- сочинить страшилку по предложениям в группе;
- сыграть страшилку с суфлером и др.

Используя такие упражнения, педагог проводит занятия весело, с юмором, где каждому студенту можно показать свой творческий потенциал, а также окунуться в атмосферу древнего народного творчества носителей языка.

Следующим детским жанром, который вызывает много вопросов со стороны взрослых, являются дразнилки. Дразнилки по форме представляют собой краткие, «в основном однострочные произведения юмористического, реже сатирического характера» [11]. Комическое строится на абсурдности изображенной ситуации, например:

Жадина, говядина,
турецкий барабан! [11].

Существуют различные взгляды на происхождение дразнилок. Г.С. Виноградов пришел к выводу, что большинство дразнилок вошли в детскую речь из песен для взрослых с юмористическим характером, например, из обрядовых песен, из песен пестования, когда предки верили в языческих богов и злых духов и изгоняли «нечистых» при помощи заговоров [1]. Дразнилки использовались для словесной мести:

Плакса-вакса-гуталин, на носу горячий блин!
Рёва-корова, дай молока!

Дети используют дразнилки, чтобы критиковать отрицательные черты характера своих друзей, или тех, с кем они играют. Например, русские дети дразнят жадных:

«Жадина-говядина,
Соленый огурец».

Английские дети дразнят трусливых:

«Cowardly, cowardly, custard

Eat your father's mustard» (Трусливый, трусливый, крем заварной, ешь горчицу отца).

По мнению исследователя детских дразнилок Б. Сикимич, особенностью дразнилок является их вариативность. Например, существует много дразнилок по именам:

1. «Толька-молька, жарена фасолька».
2. «Толик-кролик, сел на столик...».
3. «Толька, пирогов съел сколько? Двести двадцать, сорок пять? Толстым станешь ты опять».

Из взрослого фольклора перешли дразнилки, которые связаны с личными именами, «часто включают зоонимический код» («курица», «козленок», «коза», «осел») и строятся на мотивах антиповедения («запачканности», физического наказания) [11]. Исследователи дразнилок, такие как Г.С. Виноградов, полагают, что древние люди считали имя важной частью человеческой личности и предпочитали хранить его в тайне, чтобы злой колдун не сумел «взять» имя и использовать для наведения порчи [1].

Дразнилки также отражают взаимоотношения в детском коллективе, например, первые чувства мальчиков и девочек друг другу: «Тили-тили-тесто, жених и невеста».

Детские дразнилки решают ряд конфликтных задач в детской среде, которые возникают во время игры или общения. Например, если ребенок не хочет что-то давать, его обзывают жадиной. Если игрок упирается, то его уже пугают физическим наказанием: «Послала меня мать, чтобы ты дал мне немного мака. Если не дашь немного мака, то станет у тебя рука вот такая» [11].

Среди других особенностей дразнилок является использование их для утрирования, преувеличения социумом каких-то отрицательных качеств человека: «Командир полка – нос до потолка, уши до *дверей*, а сам, как *муравей!*».

Другая функция дразнилок – это сатирическое преуменьшение, если человек возгордился: «Силач Бамбула поднял четыре стула! Но спичку еле-еле поднял за три недели!» (Бамбула – исторический персонаж, который поднимал очень тяжелые предметы).

Для педагогов важны лингвистические особенности дразнилок, например, в них много развернутых сравнений, определенных-приложений: «Наша Поля тоненька, как ярова соломинка».

Запоминая дразнилки, легко выучить глаголы:

Только-полька-колбаса,

На верёвочке оса.

А оса *кусаётся*,

Только *улыбается*,

А оса *шевелится*,

Завтра Только *женится*.

Педагоги могут объяснить студентам, что таким образом родители и взрослые искореняют отрицательные черты характера ребенка. Как обучающее средство дразнилки эффективны для развития слуха и речи студента, который изучает русский язык, как иностранный. Упражнения, которые можно использовать для развития речи и тренировки произносительных навыков:

– Кто быстрее произнесет дразнилку с буквой «р»?

«Моряк – с печки бряк!

Растянулся как червяк!».

– Кто сумеет произнести дразнилку с буквой «ы»? Эта буква очень сложная для иностранцев.

«Фу-ты. Ну-ты,

Ножки гнуты.

Руки – в боки,

Глаза – в потолок!».

– Какую черту характера высмеивает эта дразнилка? Давайте обсудим.

«Дядя хрюша-повторюша,

А по имени Индюша.

Все тарелки облизал,

А спасибо не сказал!».

Особое место в детской среде занимают мирилки. Взрослые учат мирилками социализироваться в обществе, решать ссору не с кулаками, а словами: «Детки, помирись! Больше не дразнитесь! Не деритесь, не ругайтесь, на друзей не обзывайтесь!».

Они легко запоминаются, так как это рифмованные короткие стихи-приговорки. «Мирись, мирись, мирись! И больше не дерись!». Дети обычно произносят их хором при этом сцепляют пальцы. Мирилки формируют умение справляться с конфликтами, решить все мирным путем. Однако можно рассматривать мирилки не только с воспитательной точки зрения, а также как источник развития речи, особенно на занятиях по русскому языку как иностранному. Мирилки можно использовать для правильной артикуляции трудных звуков, например, [ж]:

«Давайте не ссориться подружки,

Нам ведь так грустно без дружки!».

В мирилках есть императивные грамматические конструкции: «помириться не забудь!», «мирись, мирись, мирись и больше не дерись!», «помириться надо нам», «не дерись не дерись, с другом быстро помирись!» и др. В данном случае они используются для объяснения и запоминания повелительного наклонения в русском языке.

Педагоги могут закреплять будущее время при помощи мирилок: «будем вместе мы играть», «будем вместе мы дружить», «будешь другом мне опять», «ссориться не будем».

Важная роль мирилок в развитии речи также в том, что в них много повторов:

«Хватит сердиться,

Хватит нам уже сердиться,

Поскорей давай мириться».

Мирилки расширяют лексический словарь, так как в них есть много существительных и глаголов:

«Солнце *выйдет* из-за *тучек*,

Нас *согреет* тёплый *лучик*.

А *ругаться* нам нельзя,

Потому что мы *друзья*».

Среди этих жанров, сочинённых специально взрослыми для детей, выделяется перевертыши. Перевертыши – это «игра, в которой игроки должны восстановить фразу, в которой все слова заменены на антонимы» [9].

«Снег идет! Жара такая!

Птицы с юга прилетают!

Все вокруг белым-бело –

Лето красное пришло!».

Это устное народное творчество популяризировали скоморохи на ярмарках, в качестве развлечения взрослых. Но перевертыши вошли в детский репертуар, и стали средством познания мира. Особенность жанра состоит в том, что

в принципиально неправильном присвоении явлений, не соответствующих действительности. Такая словесная игра убеждает детей в правоте их знаний.

«К нам опять весна пришла
С санками, коньками
Ель из леса принесла,
Свечи с огоньками!».

Перевертышам присущи:

– парадоксальность – игра со словами, где смысл «выворачивается», переворачивается и мгновенно снова возвращается на место;

– способность видеть абсурд жизни и улыбаться ему;

– столкновение здравого смысла и рационализма, с одной стороны, и проявлений индивидуальных черт характера, с другой.

«Злая кошка громко лает,
В дом хозяйский не пускает».

Если рассматривать перевертыши с точки зрения их обещающей ценности в изучении языков, то используя их можно легко запоминать лексику:

«Повар готовил обед,
А тут отключили свет.
Повар леца берет
И опускает в компот.
Бросает в котел поленья,
В печку кладет варенье.
Мешает суп кочережкой,
Угли бьет поварешкой.
Сахар сыплет в бульон».

Можно использовать следующие упражнения для развития речи с перевертышами, например:

– продолжите рифму;

– напишите антонимы/синонимы;

– подберите поговорку к выражениям: «Собак не бояться – по городу гулять» (Ответ: «Волков бояться – в лес не ходить»);

– придумайте названия-перевертыши к названиям русских народных сказок, например: «Лягушка-путешественница» («Жаба-домоседка»), «Кот в сапогах» («Цыпленок в туфлях») и др.

Выводы. Делая выводы можно сказать, что в страшилках, дразнилках, мирилках, перевертышах есть насмешливое обыгрывание той или иной ситуации, поэтому в них широко используются неологизмы, глаголы, существительные. Это значит, во-первых, студент будет сочинять, расширять свой лексический багаж, во-вторых, погружаться в коммуникативную, культурную среду, язык которой он изучает. В-третьих, у педагогов появится дополнительная возможность прививать любовь и интерес к изучаемому языку.

Задача этих жанров фольклора – это способствовать активизации рассудочной деятельности обучающегося, дать обильный материал, требующий анализа. В этих жанрах существует предельная напряженность сюжета, строгая последовательность событий, образное мышление. Они используются для развития творческих способностей и обогащения словарного запаса обучающихся. Кроме того, можно придумать много упражнений для развития коммуникативных навыков, так как взрослые придумывали их не только в воспитательных целях, но также для социализации подрастающего поколения.

Литература:

1. Виноградов, Г.С. Русский детский фольклор / Г.С. Виноградов. – Иркутск, 1930. – 233 с.
2. Гречнева, О.Н. Совр. фольклорная проза детей / О.Н. Гречнева, М.В. Осорина // Рус. фольклор. – Л., 1981. – Вып. 20; Школьный быт и фольклор / Сост. А.Ф. Белоусов. – Таллинн, 1992. – Т. 1-2
3. Капица, О.И. Детский фольклор. Песни, потешки, дразнилки, сказки, игры / О.И. Капица. – Л.: Прибой. – 1928. – 222 с.
4. Мирвода, Т.А. Детский страшный повествовательный фольклор: к вопросу о жанровом многообразии традиции / Т.А. Мирвода // Языкознание и литературоведение Вестник Томского государственного университета. – 2018. – № 436. – С. 38-48
5. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические произведения / К.Д. Ушинский. – Москва: Просвещение, 1968. – 557 с.
6. Чумарова, Л.Г. Фольклор как средство этнопедагогике / Л.Г. Чумарова, Е.А. Беляева, О.А. Николаева // Проблемы современного педагогического образования. – Выпуск 56. – Часть 8. – Ялта, 2017. – С. 288-294
7. Chumarova, L.G. Pedagogical Value of Folklore / L. Chumarova, R. Kasimova, R. Gataullina // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS, Volume LXXVIII. – IFTE 2019, 2020. – С. 805-811
8. Terentyeva, I.V. Education of students by means of national and cultural heritage / I.V. Terentyeva, L.G. Chumarova, A.V. Fakhrudinova // Hamdard Islamicus. – 2020. – Vol. 43, Is. 1. – P. 1279-1286
9. <https://rus-literary-criticism.slovaronline.com/?ysclid=ll4ybd2iv4836129647>
10. <https://sinonim.org/t/страшилка>
11. <https://nsportal.ru/kultura/muzykalnoe-iskusstvo/library/2016/01/28/russkie-narodnye-draznilki>

УДК 37.047, 37.048

кандидат психологических наук, доцент, исполняющий обязанности заведующего кафедрой психолого-педагогических технологий и менеджмента в образовании Чурсинова Ольга Владимировна
ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук, проректор по информатизации и проектной деятельности Устименко Татьяна Алексеевна
ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» (г. Ставрополь);
доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общеобразовательных дисциплин Зенкина Светлана Викторовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Академия социального управления» (г. Мытищи)

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ

Аннотация. В статье авторы делают акцент на эффективности применения интерактивных методов в профориентационной работе с обучающимися в образовательной организации. С помощью этих методов можно прорабатывать ограничивающие убеждения, препятствующие осознанному выбору профессии, целеполагание, в игровой форме раскрыть свой потенциал, сильные стороны и качества. Авторы делают вывод о том, что что на сегодняшний день педагоги, классные руководители, а также педагоги-психологи имеют большие возможности для применения интерактивных методов в профориентационной работе с обучающимися как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Данные методы позволяют не просто в увлекательной форме мотивировать обучающихся на совместную работу, но и вооружают их средствами более осознанного и самостоятельного выбора своего дальнейшего жизненного пути.

Ключевые слова: интерактивные методы, кубики историй, метафорические ассоциативные карты, арт-коучинг, виртуальный кабинет профориентации.

Annotation. In the article, the authors emphasize the effectiveness of using interactive methods in career guidance work with students in an educational organization. With the help of these methods, you can work out limiting beliefs that impede the conscious choice of profession, goal-setting, in a playful form to reach your potential, strengths and qualities. The authors conclude that today teachers, class teachers, as well as educational psychologists have great opportunities for the use of interactive methods in career guidance work with students both in the classroom and in extracurricular activities. These methods allow not only to motivate students to work together in a fun way, but also equip them with the means of a more conscious and independent choice of their future life path.

Key words: interactive methods, story cubes, metaphorical associative maps, art coaching, virtual career guidance room.

Введение. На современном этапе, когда с развитием цифровых технологий появляется очень много профессий, о которых раньше мы даже и представить не могли актуализируется профориентационная работа с обучающимися в образовательных организациях. Эффективность такой работы напрямую зависит от комплексного подхода в применении интерактивных методов, о которых и пойдет речь в нашей статье.

Большой потенциал в профориентационной работе с обучающимися кроется в следующих интерактивных формах работы:

- профориентационные квесты;
- геймификация;
- арт-коучинг;
- метафорические ассоциативные карты;
- технология модерации;
- элементы кинотерапии и т.д.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим несколько примеров применения интерактивных методов в профориентации.

Огромным потенциалом обладает применение короткометражных мультфильмов, кинофильмов, в сюжетах которых главный герой сталкивается с проблемой выбора, принятия решений, поиска себя. И в такие моменты очень важно, чтобы рядом оказался наставник, который может поделиться жизненным опытом («Кунг-фу панда», «Тайна Коко», «Пой», «Моана» и др.).

При проработке сюжетов таких видеоматериалов обучающийся может понять, как найти свое предназначение, идти к достижению своей цели, выработать новые паттерны поведения. Для профориентационной работы великолепно подходит мультфильм «Душа», в котором очень подробно описан нелегкий путь карьерного самоопределения [5].

С этой целью достаточно эффективно применять и видеопритчи. Например, в исследовании темы успеха и составляющих, от которых он зависит можно показать и обсудить с детьми видеопритчу о лягушке которая дошла до цели.

Проблема целеполагания может быть выделена в отдельный блок в рамках профориентационной работы с обучающимися. Очень важно научить обучающихся ставить реальные, конкретные цели и достигать их. Арсенал инструментов здесь может быть самым разнообразным.

Например, можно просмотреть фрагмент мультфильма «Рапунцель», чтобы обсудить основные различия между понятиями «мечта» и «цель», применять метафорические ассоциативные карты, о которых речь пойдет немного позже, а также спектр техник из тайм-менеджмента «Матрица Эйзенхауэра», «SMART-технологии» и т.д.

Достаточно эффективно в проработке целеполагания использовать метафоры. Так, обучающимся можно предложить представить свои цели в виде лестницы, ее можно нарисовать.

На самом верху лестницы обучающиеся рисуют образ цели, внизу лестницы прописывают «Для чего мне нужно достичь цель», на каждой ступеньки расписывают шаги и действия для ее достижения, а затем следует обсуждение:

- на что похожа эта лестница?
- устойчива ли эта лестница?
- что ты чувствуешь, когда описываешь эту лестницу?
- как ты думаешь, какие шаги необходимо сделать для достижения цели?

Для проработки цели можно применять такую форму работы как коллажирование. На первом этапе обучающимся необходимо прописать цели на ближайший год или на 5 лет, а затем на бумаге формата А1, вооружившись клеем, ножницами и журналами составить коллаж своих целей. По завершении работы, обучающиеся объединяются в пары и объясняют партнерам свой коллаж.

Еще можно предложить обучающимся нарисовать дерево цели, где ветви – это ресурсы, необходимые для достижения цели или действия, которые необходимо совершить, а макушка дерева – это сама цель.

В профориентационной деятельности с целеполаганием также очень важно обратить внимание на проработку ограничивающих убеждений, препятствующих достижению цели. Ограничивающие убеждения представляют собой установки, влияющие на наши паттерны поведения. На вербальном уровне ограничивающие установки могут выражаться в таких словах-маркерах обучающихся, как «никогда», «должен», «невозможно» и др.

Начиная с 8 класса на целеполагание обучающимся можно предложить выписать все цели, которые у них есть на ближайшие 3 или 6 месяцев. Затем на каждую цель нарисовать символический образ или вытянуть метафорическую ассоциативную карту. Далее обучающиеся рисуют линию времени. Начало линии символизирует настоящее, а вправо идет по линии будущее. Главная цель размещается на три четверти от начальной точки и задача обучающегося отметить на линии все остальные цели. Такая работа позволяет им осознать последовательность своих целей.

Для проработки ограничивающих убеждений можно использовать техники арт-терапии и арт-педагогики. Достаточно эффективна также групповая работа. Например, обучающимся можно разбить на несколько групп и раздать карточки с перечнем распространенных ограничивающих убеждений. Сначала каждый индивидуально знакомится с этим перечнем и выбирает для себя наиболее эмоционально зараженное ограничивающее убеждение. Затем первый участник произносит вслух выбранное убеждение, а его сосед справа должен ему ответить «да, это действительно так, очень классно иметь такое убеждение». Сосед же слева, наоборот должен ответить «нет, это не так. Это вредное убеждение, потому что...» и т.д. [2].

Большой популярностью среди обучающихся пользуются квесты «Проф-Боярд». Такой интерактивный формат позволяет школьникам в игровой форме больше узнать о своих способностях, увидеть все многообразие профессий и лучше понять собственное предназначение.

Педагог-психолог и классные руководители могут использовать в профориентационной работе метафорические ассоциативные карты (МАК). Существует целый спектр профориентационных колод МАК:

- «Компас выбора профессии».
- «Мой верный путь».
- «Профессии».
- профориентационные настольные игры «Проффорсайт» (рисунок 1).
- «Профильплюс» и др.



Рисунок 1. Профориентационная игра «Проффорсайт»

Профориентационная игра «Проффорсайт» предназначена для организации профориентационной работы со старшеклассниками (9-11 классы), обучению их целеполагания. При этом с обучающимися желательно провести целую серию игр для планирования своей будущей профессиональной деятельности.

В профориентационной работе можно также применять любые универсальные и сюжетные, а также коучинговые колоды МАК (рисунок 2).

профессиональных планах [3]. Особенно очень эффективна такая работа на первоначальном этапе, выявлении профессиональных предпочтений.

Работа с кубиками историй достаточно увлекательна не только с обучающимися, но и со взрослыми. В рамках курсовых мероприятий по вопросам профориентации мы обучаем педагогов работе с данным инструментом, им это очень нравится, так как педагоги очень креативны (рисунок 4).



Рисунок 4. Работа с кубиками историй

Цифровизация образования также благотворно влияет на выстраивание системы профориентационной работы в образовательной организации. Можно выделить такие позитивные стороны как:

- оцифрованные опросники и тесты, что позволяет облегчить работу педагога-психолога;
- профориентационный нетворкинг (онлайн-коммуникативные площадки);
- профориентационное онлайн-наставничество;
- онлайн профессиональные пробы;
- виртуальный кабинет профориентации. Основная цель функционирования этого кабинета заключается в методической поддержке педагогов образовательной организации по вопросам самоопределения и профориентации обучающихся и родителей.

Выводы. Таким образом, мы видим, что на сегодняшний день педагоги, классные руководители, а также педагоги-психологи имеют большие возможности для применения интерактивных методов в профориентационной работе с обучающимися как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Данные методы позволяют не просто в увлекательной форме мотивировать обучающихся на совместную работу, но и вооружают их средствами более осознанного и самостоятельного выбора своего дальнейшего жизненного пути.

Литература:

1. Горюнова, М.Ю. Реализация эффективных инструментов профессиональной ориентации школьников / М.Ю. Горюнова // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2021. – Вып. 1. – С. 77-85
2. Данилова, М. Интегративный коучинг. Как научить и научиться / М. Данилова, А. Савкин. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2020. – 384 с.
3. Полтинкина, Т.И. Применение игровых методов при проведении групповых и индивидуальных собеседований в системе подбора персонала / Т.И. Полтинкина, М.В. Виниченко // Новое поколение. – 2016. – №9. – С. 134-140
4. Современные методы профориентации и самоопределения обучающихся: учебно-метод. пособие / автор-сост. О.П. Черных; под ред. О.П. Черных. – Магнитогорск: Изд-во ГБУДО «Дом учащейся молодежи «Магнит»; Изд-во Студии рекламы «КОЛОСОК», 2021. – 64 с.
5. Чурсинова, О.В. Техники арт-коучинга в профессиональном становлении и саморазвитии / О.В. Чурсинова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – №10-2 (61). – С. 120-122

Педагогика

УДК 5.8.1

заслуженный работник культуры Республики Татарстан Шакурова Юлия Рафаиловна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);

директор

Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Детская музыкальная школа №1 имени Э. Бакирова» Елабужского муниципального района Республики Татарстан (г. Елабуга)

ОСОБЕННОСТИ И СТРУКТУРА РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются основные подходы к анализу понятий и определений, а также структура развивающей среды внеучебной деятельности обучающихся, как предмет педагогических и психолого-педагогических исследований. Отмечаются особенности развивающей среды и ее роль в системе дополнительного образования детей художественно-эстетического направления, предлагается авторская модель развивающей среды, учитывающая специфику образовательной деятельности обучающихся и основанная на приоритете их саморазвития и личностной ориентированности образовательного процесса.

Ключевые слова: образовательная среда, средовой подход, развивающая среда, дополнительное образование, внеучебная деятельность, развитие личности.

Annotation. The article discusses the main approaches to the analysis of concepts and definitions, as well as the structure of the developing environment of extracurricular activities of students, as a subject of pedagogical and psychological-pedagogical research. The features of the developing environment and its role in the system of additional education of children of the artistic and aesthetic direction are noted, the author's model of the developing environment is proposed, taking into account the specifics of the educational activities of students and based on the priority of their self-development and personal orientation of the educational process.

Key words: educational environment, environmental approach, developing environment, additional education, extracurricular activities, personal development.

Введение. Основные тенденции развития образовательных систем XXI века свидетельствуют о возрастающей роли дополнительного образования (ДО) в обеспечении личностного роста обучающихся с учетом широкого спектра их особенностей. Не будучи обязательным, ДО во всех развитых странах выступает одним из основных механизмов личностного и профессионального самоопределения школьников. Будучи предельно вариативным по своей сути, ДО обеспечивается и поддерживается разнообразной развивающей средой. В ее структуре существенная роль отводится среде внеучебной деятельности обучающихся, представляющей собой некоторую совокупность возможностей для их развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении (В.А. Ясвин), не интегрированную в формализованную систему ДО.

Для обучающихся по художественно-эстетическому направлению среда внеучебной деятельности важна вдвойне, так как участие в творческих конкурсах, концертах, общественных мероприятиях, как и регулярное обучение в различного рода авторских школах и мастер-классах, составляет ткань такого рода деятельности, одновременно мотивируя к творческому росту. Такая множественность, вместе с тем, продуцирует очевидные риски, минимизация которых требует от обучающихся соответствующих компетенций, организации или проектирования индивидуальной развивающей среды внеучебной деятельности в сфере дополнительного образования. Вместе с тем, проектирование развивающей среды собственной внеучебной деятельности, сопряжено с существенными трудностями. К основным из них следует отнести неоднозначность понимания сути и содержания образовательной среды, предлагающей ее трактовку как некоторой совокупности объективных условий, в которых протекает жизнь человека [17], пространства инновационного развития воспитания и образования [9], самоорганизующейся реальности [11], социокультурную, общеобразовательную, обучающую, информационную и коммуникационную группы, в которые включены ребенок, семья, класс [7] и др. Очерченная множественность понимания среды как педагогического феномена затрудняет ее анализ, но несмотря на это, в их преодолении может быть использован огромный потенциал отечественных и зарубежных исследований как теоретико-методологической направленности, так и разрабатывавших проблемы собственно образовательной среды в различных ее составляющих.

Изложение основного материала статьи. С позиций самой общей логики, развивающая среда внеучебной деятельности обучающихся представляется как составляющая более широкой образовательной среды, обладающая собственным значением в ее структуре. Образовательная среда, в свою очередь, выступает важным компонентом общей среды жизнедеятельности человека.

В качестве специфической особенности развивающей среды выступает ее способность обуславливать развитие обучающихся как приращение существующих, и формирование отсутствующих компетенций, занимая пограничную зону образовательной среды и среды жизнедеятельности.

Обозначенное объясняет множественность подходов к пониманию образовательной среды и отсутствие на настоящий момент некоторого единого ее определения.

В самом широком понимании, среда представляет собой «совокупность всех объектов/субъектов, не входящих в систему, изменение свойств, влияющих на изучаемую систему, а также тех объектов/субъектов, чьи свойства и/или поведение меняются в зависимости от поведения системы» [12, С. 162].

Понятие «среда» достаточно интенсивно изменялось и наполнялось новым содержанием в течение XX, начале XXI веков. На взаимосвязь образовательной среды с более широкой средой жизнедеятельности указывал Erik De Corte [1], Дж. Дьюи [6]. Материальная составляющая образовательной среды, имеет, по мнению исследователей, огромное значение. «Значимо создать такие условия, чтобы ребенок обрел образ мира и образ себя в мире через все типы взаимодействия со средой» [13, С. 10].

Образовательная среда анализировалась многими исследователями. В частности, К.Д. Хломов, А.А. Бочавер, А.А. Корнев, отмечая огромное значение школьной среды для учащихся, указывают на тот очевидный факт, что «помимо формальной задачи обучения детей, она выступает пространством социализации и моделью общества для ребенка, формируя его навыки и ожидания, обеспечивая социальные сети, предлагая систему норм, ценностей, привычек и способов поведения» [16, С. 182].

Наиболее представленным в педагогике в настоящее время является интегративное понимание образовательной среды, так, например, В.А. Ясвин, определив «среду человека» как «его естественное и социальное окружение, обладающее комплексом влияний и условий» [17, С. 12], предлагает понимать под образовательной средой «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [Там же, С. 14].

Ю.В. Громько отмечает, что понятие «образовательная среда» было введено для обозначения всей совокупности различных систем, в которые оказывается («погружено») подрастающее поколение и где происходит его «встреча» и присвоение им ценностных ориентиров, способов и методов мышления и деятельности, которые были характерны для той или иной региональной общественной системы» [5, С.118].

Иными словами, образование XXI века требует отказа от общего образования для всех в пользу эксклюзивного образования для каждого. Нам представляется наиболее перспективным подход, предложенный В.Л. Виноградовым и др. Отмечая «неопределенность понятия «пространство», его соотношения с понятием «среда» [3, С. 144], авторы приходят к выводу о том, что образовательная среда объективна и существует в значительной степени независимо от обучающихся. Пространство, напротив, всегда субъективно, относительно субъекта образования. «Ближе» обучающемуся в его образовательном пространстве оказывается тот объект образовательной среды, к освоению которого он наиболее мотивирован в данный момент времени [Там же, с. 145]. Таким образом, субъективное образовательное пространство обучающегося выстраивается им самим и/или при содействии значимых взрослых на основании собственных ценностей и интересов из элементов объективной образовательной среды.

Существенную роль в ходе исследования образовательной среды сыграли труды академиков М.И. Махмутова [10] и В.И. Андреева [2], позволившие выстроить механизм вовлечения обучающихся в проектирование развивающей среды и обеспечить ее трансформацию в среду творческого саморазвития.

Процессы развития в образовании достаточно подробно исследовались, в частности, А.М. Столяренко. Определяя значение развития, он отмечает, что развивающие результаты образования – «меняющие потребности, интересы, склонности, интеллект» [15, С. 65]. В очерченном понимании, развитие обеспечивает достижение обучающимися метапредметных результатов образования, и, одновременно, обеспечивается ими. Именно эти результаты определяют смысловое поле современного образования, а их формулирование является важнейшей составляющей Федеральных образовательных стандартов. Принимая во внимание тот факт, что «сего (человека – Ю.Ш.) индивидуальная история есть совокупность не только того, что было, но и того, что могло бы быть» [14, С. 63]. Именно это и может считаться показателем перехода обучающегося на новый уровень личностного развития.

Сказанное указывает еще на один важный аспект развивающей среды. Завершенность деятельности означает одновременно и ее качественную завершенность как объекта реальности, и событийную завершенность в пространстве и времени. Примером такой учебной деятельности в системе ДО художественно-эстетического направления может служить, например, выполнение годового отчетного концерта, подготовка концертного номера и т.д. Проект такого рода реализуется в четких временных границах и демонстрирует результативность освоения обучающимися комплекса компетенций, предусмотренных учебным планом и отражающим соответствующий модуль профессиональной компетентности. Многообразие вариантов, очевидно, будет характеризовать богатство развивающей среды и ее возможности превратить рядовое учебное действие в личностно-значимое событие, сыграв роль своеобразной «точки роста».

Развивающая среда внеучебной деятельности обучающихся в системе дополнительного образования художественно-эстетического направления предположительно имеет сложную (как минимум двухкомпонентную) структуру, требующую самостоятельного анализа.

Искомая структура развивающей среды внеучебной деятельности обучающихся в системе дополнительного образования художественно-эстетического направления определяется (1) структурой образовательной среды в целом, (2) спецификой и целями внеучебной деятельности обучающихся и (3) структурой развития как специфической составляющей образовательного процесса.

В.А. Ясвин предлагает следующую логику структурирования образовательной среды. Обобщив результаты множества отечественных и зарубежных исследователей (А.А. Бодалев, С.Д. Дерябо, Е.А. Климов, Г.А. Ковалев, Т.М. Марютина, В.И. Панов, И.В. Равич-Щербо, В.В. Рубцов, О. Duncan, L. Schnore и др.) он приходит к выводу о четырехкомпонентной структуре образовательной среды, включающей: 1) субъекты образовательного процесса; 2) социальный компонент образовательной среды; 3) пространственно-предметный компонент образовательной среды; 4) технологический (или психодидактический) компонент образовательной среды [17, С. 172].

Организации ДО целесообразно ориентированы на ключевые компетенции XXI века, отраженные в модели «4К» (Критическое мышление, Креативность, Коммуникация, Кооперация), по причине отсутствия в настоящее время федеральных образовательных стандартов дополнительного образования детей. Даже если соответствующие стандарты будут разработаны, ключевые компетенции могут выступить в качестве своеобразного инварианта результатов образования.

Рассмотрим структуру данных целевых ориентиров дополнительного образования последовательно, определив уровневость развивающей среды внеучебной деятельности обучающихся в системе дополнительного образования художественно-эстетического направления: 1. Уровень подражания; 2. Уровень мастерства; 3. Уровень изобретательства; 4. Уровень инновации; 5. Уровень гениальности.

Кратко обозначая очерченные уровни через деятельность, для них характерную, мы получаем: 1. Копирование. 2. Копирование и изменение. 3. Копирование, модификация и улучшение. 4. Создание тренда. 5. Создание системы [4].

В качестве каналов связи традиционно выступают следующие деятельности: наблюдение за деятельностью, мастер-класс, концерт, конкурс, творческий проект.

Обозначенные каналы связи обучающихся с источниками компетенций являются уровневыми. Вместе с тем, их уровневость определяется еще и уровнем самого источника. Так, например, наблюдать можно за деятельностью товарища по классу, педагога, маститого деятеля искусств и т.д. И во всех этих случаях образовательные возможности наблюдения будут различны, как и уровень наблюдаемых компетенций.

Предложенная модель может использоваться как при проектировании развивающей среды, так и в целях формирующего оценивания достижений обучающихся.

Сказанное позволяет определить взаимосвязь ключевых компетенций XXI века как образовательных ориентиров системы дополнительного образования детей художественно-эстетического направления: 1. Критичность, 2. Креативность, 3. Кооперация, 4. Коммуникация.

Предшествующие рассуждения позволяют утверждать, что для художественно-эстетического направления, рассмотренные компетенции являются попарно взаимосвязанными. Критичность оценивает и творчески преобразует новые, креативные идеи, а деятельность в кооперации обеспечивает эффективную коммуникацию, позволяя «считать» необходимые компетенции.

Каждая конкретная развивающая среда собирается субъектами образовательной деятельности из элементов общей образовательной среды, носящей, в целом, универсальный характер и неразрывно связанной со средой жизнедеятельности в целом. Очевидно, что обучающиеся, например, в области музыкального искусства по учебному предмету «Музыкальный инструмент (фортепиано)» должны уметь находить креативные решения во всех областях, а не только в своей области. Нельзя быть креативным в чем-то одном и абсолютно стандартным, типичным в другом.

Таким образом, в широком понимании элементами развивающей среды как учебной, так и внеучебной деятельности обучающихся в системе ДО художественно-эстетического направления являются все элементы внешнего окружения, обладающие признаками качеств и компетенций, значимых для образования по данному направлению. В узком понимании, это комплекс элементов внешнего окружения, поддерживающих развитие обучающихся с учетом их личностных особенностей и состояния сформированности качеств и компетенций, соответствующих направлению подготовки.

Последнее указывает на целесообразность выделения в структуре развивающей среды внеучебной деятельности различных уровней (сфер) по степени актуальности для обучающихся «здесь и сейчас». В частности, В.Л. Виноградов предлагает различать в структуре среды три основных сферы: центральную, мезосферу и внешнюю (метасферу). Положение того или иного элемента на определенном уровне среды определяется отношением к нему самого обучающегося и отношением элемента к целям и задачам развития обучающегося на данном этапе [4]. Центральную сферу развивающей среды составляют элементы, поддерживающие развитие обучающегося на данном уровне. Это уровень достигнутого – освоенного и присвоенного. Внешняя сфера (метасфера) – это сфера будущего состояния – совокупность элементов среды, это состояние поддерживающих и его иллюстрирующих. Достижение этого будущего требует определенных усилий от

обучающегося. Мезосфера – сфера встречи настоящего с будущим – совокупность элементов среды, обеспечивающих переход от состояния данности к новому уровню личностного развития.

Мы получаем трехферную, четырехкомпонентную структуру среды внеучебной деятельности обучающихся в системе дополнительного образования художественно-эстетического направления, соотношенную с учебной средой, проектируемую и оцениваемую через призму развития у обучающихся компетенций, наиболее значимых в художественно-эстетической сфере деятельности.

Выводы:

1. Развивающая среда внеучебной деятельности представляет собой составляющую общей образовательной среды, включающую в себя как потенциальные, так и реализуемые возможности развития обучающегося за пределами формализованного учебно-воспитательного процесса и являющуюся одновременно условием и результатом его саморазвития. В качестве структурных элементов внеучебной развивающей среды выступают завершённые деятельности, которые с качественной и событийной позиции при определенных условиях способны сыграть роль своеобразных «точек роста», иницируя развитие личности обучающегося и переводя его на новый уровень творчества.

Особенностью развивающей среды является ее встроенность в контекст реальной жизни.

2. Структура развивающей среды внеучебной деятельности обучающихся в системе дополнительного образования художественно-эстетического направления определяется:

– структурой образовательной среды в целом, включающей 1) субъекты образовательного процесса; 2) социальный компонент образовательной среды; 3) пространственно-предметный компонент образовательной среды; 4) технологический компонент образовательной среды;

– спецификой и целями учебной и внеучебной деятельности обучающихся, определяющими приоритетность формирования и развития у них 1) способности к коммуникации и командной работе (кооперация); 2) креативности и критичности в отношении своих и чужих достижений; 3) самостоятельности и ответственности за результаты деятельности; 4) результативности как устойчивости к успехам и неудачам в творческой деятельности.

– структурой развития как специфической составляющей образовательного процесса, определяющей необходимость одновременного присутствия в структуре среды трех основных сфер: 1) центральной сферы развивающей среды, включающей элементы, поддерживающие развитие обучающегося на данном уровне. 2) внешней (метасферы) – сферы будущего состояния. 3) мезосферы – сферы встречи настоящего с будущим – совокупность элементов среды, обеспечивающих переход от состояния данности к новому уровню личностного развития.

Системообразующую роль в структурировании развивающей среды внеучебной деятельности обучающихся в системе дополнительного образования художественно-эстетического направления играет среда творческой коммуникации, задающая, одновременно индивидуальное пространство развития.

Литература:

1. Corte, E. Learning Design: Creating Powerful Learning Environments for Self-Regulation Skills / E. Corte // *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*. – 2019. – № 4. – P. 30-46
2. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
3. Виноградов, В.Л. Интегрированное образовательное пространство вуза и школы как основа практикоориентированной подготовки будущих учителей / В.Л. Виноградов, А.Н. Панфилов, В.М. Панфилова, А.Р. Рахманова // *Психологическая наука и образование*. – 2015. – Т. 20. – № 5. – С. 142-153
4. Виноградов, В.Л. Социальное проектирование муниципальной образовательной среды / В.Л. Виноградов. – Н. Новгород: Изд-во ВВАГС, 2009. – 291 с.
5. Громыко, Ю.В. Мыследеятельностная педагогика: теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства / Ю.В. Громыко. – Минск: Технопринт, 2000. – 376 с.
6. Дьюи, Д. Демократия и образование: Пер. с англ. / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
7. Крылова, Н.Б. Очерки понимающей педагогики: Кн. для молодого педагога, ищущего альтернативные пути в педагогике / Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова. – М.: Народное образование, 2003. – 441 с.
8. Латур, Б. Политики природы / Б. Латур. – М: Ад Маргинем Пресс, 2008. – 336 с.
9. Мальков, Е.В. Построение современной педагогической среды в контексте педагогических взглядов А.С. Макаренки и Т.С. Шацкого / Е.В. Мальков // *Наука и школа*. – 2011. – № 1. – С. 88-92
10. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории / М.И. Махмутов // *Избранные труды*: В 7 т. – Т. 1. – Казань: Магариф-Вақыт, 2016. – 423 с.
11. Мосиенко, Л.В. Ценностное самоопределение студентов в пространстве университетской субкультуры / Л.В. Мосиенко. – Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2012. – 347 с.
12. Новиков, А.М. Методология: словарь системы основных понятий / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: Либроком, 2013. – 208 с.
13. Обухов, А.С. Образовательная среда и содержание дополнительного образования детей / А.С. Обухов // *ДУМский вестник: теория и практика дополнительного образования*. – 2014. – №1(3). – С. 9-12
14. Сапогова, Е.Е. Событие в структуре биографического текста / Е.Е. Сапогова // *Культурно-историческая психология*. – 2006. – №1. – С. 60-64
15. Столяренко, А.М. Общая педагогика / А.М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2017. – 479 с.
16. Хломов, К.Д. Копинг-стратегии и образовательная среда подростков / К.Д. Хломов, А.А. Бочавер, А.А. Корнеев // *Социальная психология и общество*. – 2020. – Т. 11. – № 2. – С. 180-199
17. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

УДК 378

преподаватель Шалаева Анна Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводская Государственная консерватория имени А.К. Глазунова» (г. Петрозаводск);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры

языковой коммуникации Борисова Елена Николаевна

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Российская академия музыки имени Гнесиных» (г. Москва)

К ВОПРОСУ О ВОКАЛЬНОЙ ОРФОЭПИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Рассматриваются особенности использования вокальной фонетики в процессе изучения китайскими студентами английской певческого репертуара. Дается сравнительная характеристика двух фонетических систем языков, выявляющая основные орфоэпические трудности в пении на английском языке для китайских вокалистов. Также приводится фонетическая транскрипция английского языка в пении для исполнителей из КНР. На примере вокальных произведений английских композиторов различных эпох рассмотрены основные орфоэпические проблемы в пении в сочетании с вокально-техническими трудностями в классе сольного пения.

Ключевые слова: китайский язык, звуки, артикуляция, фонетическая транскрипция в пении, студенты.

Annotation: Using of vocal phonetics in teaching Chinese singing students how to work with a repertoire. A comparative characteristic of the phonetic system of the two languages is given, its revealing major difficulties for Chinese voice students. The phonetic transcription of the English language for their singing is presented. On the example of vocal pieces of English composers of different periods some key pronunciation challenges in singing including technical ones are discussed in the context of working at solo singing lessons.

Key words: Chinese language, sounds, articulation, phonetic transcription in singing, students.

Введение. Освоение вокального репертуара на иностранном языке требует от студентов не только вокальной зрелости, но и тщательного разбора лингвистической основы текста, знания правил произношения в пении. Овладение орфоэпией в пении в репертуаре вокалиста определяет степень его музыкальной грамотности и подготовки как профессионального певца. Количество студентов из Китая, получающих профессиональное вокальное образование, с каждым годом увеличивается, в связи с чем всё более актуальной становится проблема в освоении ими иностранного языка в пении. Китайские студенты в большей степени, чем русские, сталкиваются с трудностями при исполнении произведений на английском языке в силу различий транскрипционных систем языков – английского и китайского, а также их артикуляционными особенностями.

Изложение основного материала статьи. Основываясь на классификации способов заимствования слов («фонетический, семантико-фонетический (фонетико-семантический), фонетические заимствования с родовым словом, семантический» [цит. по: 5, С. 189]), рассмотрим примеры, которые так или иначе связаны с музыкальным искусством и нередко встречаются в вокальных произведениях. Например, 爵士 (juéshì) – , англ. jazz [dʒæz] (джаз), 京剧 (Jīngjù), англ. «Beijing opera» [bei'ziŋ ɔpə.rə.ə] (Пекинская опера), 赋格曲 (Fùgéqǔ, англ. fugue [fju:g] (фуга), 探戈舞曲 (Tàngē wǔqǔ), англ. tango [ˈtæŋ.gəʊ] (танго), 托卡塔 (Tuō kā tā) – toccata, англ. [tə'kɑ:tə] – являются примерами фонетического заимствования. Как можно заметить, фонетическое звучание английского и китайского немного схоже. «Дублирование фонетического заимствования повтором названия сходного предмета из языка реципиента: «suona horn» 唢呐 suǒnà «китайский гобой», «сона» [6, С. 101]. В этом случае «фонетическое заимствование закрепляется фиксирующим смысл семантическим подтверждением категории предмета, т.е. духового музыкального инструмента» [там же, 101].

Другим примером семантического заимствования, или «кальки», что означает «копирование значения слова и передача его посредством иероглифики» [1, С. 353] является 流行音乐 [liúxíng yīnyuè], где 流行 – популярный + 音乐 – музыка, от англ. «pop music» [pɒp 'mju:zɪk] (поп-музыка). По сути, семантические заимствования представляют собой перевод иностранных слов на китайский язык.

Следующий способ заимствования англоязычных слов осуществляется посредством буквенных вкраплений, в которых используются буквы латинского алфавита (аббревиатуры, сокращённые слова) из английского языка или китайского фонетического письма – пиньинь: MM – 妹妹 (mèimèi) – младшая сестра, HSK – 汉语水平考试 (hànyǔ shǔipíng kǎoshì) – государственный экзамен по китайскому языку. Существует еще один случай написания слов, сочетающий одновременно буквенный и иероглифический компонент, так называемые «слова-метисы» [5, С. 190]: IC卡 [IC kǎ], где [kǎ] (кит.), англ. card [kɑ:d] (электронная карточка).

Многие китайцы не знают значения слов и их заимствований из других языков, но сталкиваясь на практике в классе сольного пения с англоязычным репертуаром, преподаватель, зная случаи заимствования слов из английского языка, может проводить некоторые аналогии с китайскими словами, что значительно ускорит процесс выучивания текста. Рассмотрим фонетическую систему английского языка. Алфавит английского языка, основанный на латинском алфавите, состоит из 26 букв, 6 из которых обозначают гласные звуки и 20 – согласные (таблица 1).

Фонетическая транскрипция гласных и согласных букв английского алфавита в сопоставлении с международным фонетическим алфавитом (МФА) и мнимо схожих китайских финалей и инициалей

Английский алфавит – английская транскрипция	Китайская транскрипция	МФА	Английский алфавит – английская транскрипция	Китайская транскрипция	МФА
Aa – [ei]	[a:][e]	[ɑ:][æ]	Nn – [en]	[n] [ŋ]	[n] [ŋ]
Bb – [bi:]	[b]	[b]	Oo – [əʊ]	[o:][a:][u:][u]	[o:] [v][u:][ʊ]
Cc – [si:]	[s][k]	[s][k]	Pp – [pi:]	[p]	[p]
Dd – [di:]	[d]	[d]	Qq – [kju:]	[kw]	[kw]
Ee – [i:]	[i][e][e:]	[i][e][ə]	Rr – [ɑ:]	[r]	[r]
Ff – [ef]	[f]	[f]	Ss – [es]	[s][sh][zh]	[s] [ʃ] [ʒ]
Gg – [dʒi:]	[dzh] [g]	[dʒ][g]	Tt – [ti:]	[t]	[t]
Hh – [ɛtʃ]	[h]	[h]	Uu – [ju:]	[yu][a]	[ju][ʌ]
Ii – [aɪ]	[i][o]	[i][ɜ:]	Vv – [vi:]	[w]	[v]
Jj — [dʒei]	[dzh][ye]	[dʒ] [j]	Ww — [ˈdʌblju:]	[ue]	[w]
Kk — [keɪ]	[k]	[k]	Xx — [eks]	[gz][z][ks]	[gz][z][ks]
Ll — [el]	[l]	[l]	Yy — [wai]	[uay]	[ai]
Mm – [em]	[m]	[m]	Zz – [zed, zi:]	[z]	[z]

Общим принципом создания фонетической транскрипции является правило о том, что каждый иероглиф китайского языка состоит из гласного и согласного звука. Две и больше букв составляют уже слоги. Это и есть фонетическая транскрипция иероглифа.

Рассмотрим сначала систему гласных звуков в английском языке. В английской алфавите 6 гласных букв и соответствующих им 21 звук, 13 монофтонгов и 8 дифтонгов. Для наглядности в таблице 2 представлены английские гласные монофтонги и дифтонги и соответствующие им китайские фонемы.

Таблица 2

Мнимо сходные гласные звуки английского языка, обозначенные буквами китайского фонетического алфавита в сопоставлении с международным фонетическим алфавитом

Английские гласные (транскрипция)	Монофтонги (МФА)	Монофтонги (китайская транскрипция)	Дифтонги (МФА)	Дифтонги (китайская транскрипция)
a [ei]	[a:]	[a:]	[ei]	[ei]
	[æ]	[e]	[eə]	[ea]
e [i:]	[i]	[i]	[iə]	[ia]
	[e]	[e]		
	[ə]	[e:]		
i [i]	[i]	[i]	[ai]	[ai]
	[ɜ:]	[o]		
o [əʊ]	[o:]	[o:]	[aʊ]	[au]
	[v]	[a:]	[oʊ]	[ou]
	[u:]	[u:]	[ɔi]	[oi]
	[ʊ]	[u]	[ʊə]	[ua]
u [ju:]	[ʌ]	[a]		
	[ju]	[yu]		
y [wai]			[ai]	

Обратимся к классификации гласных звуков английского языка по П. Ладефогеду [цит. по: 2] (таблица 3).

Схема качественных значений английских гласных

Звуки	Передние	Центральные (средние)	Задние
Закрытые	i:		u:
Полузакрытые	i	ɜ:	ʊ
Полуоткрытые	e	ʌ	ɔ:
Открытые	æ		a: ɒ

Согласно исследователю, описания «открытый-закрытый» и «передний-задний», характеризуют лишь позицию одного гласного по отношению к другому за счёт позиции языка, но не артикуляции в целом.

В отечественной фонетике выделяют гласные переднего ряда (закрытый [i:], средне-закрытый [i], средне-открытое [e] и открытое [æ]); гласные среднего ряда (средне-закрытое [ɜ:] и средне-открытое [ʌ]); гласные заднего ряда (закрытое [u:], средне-закрытое [ʊ], средне-открытое [ɔ:], открытые [a:] и [ɒ]).

Особенности английских гласных в процессе произнесения обусловлены, в первую очередь, артикуляцией. К лабиализованным гласным, сопровождающихся той или иной степенью огубления, что не свойственно при артикуляции китайских фонем, относятся гласные заднего ряда: [u:], [ʊ], [ɔ:] и [ɒ]. По аналогии с итальянскими гласными заднего ряда, английские являются огубленными, губы максимально выдвинуты вперёд. В китайском языке огубление отсутствует. Английский звук [u:] долгий и напряжённый. Так как ему обычно предшествует звук [j], при произнесении [ju] не допускается смягчения предшествующего согласного, что означает совпадение по звучанию и артикуляции с китайским дифтонгом [yu].

Гласные также различаются по положению мягкого нёба, что приводит к назализации. В английском языке нет назализованных гласных, но под воздействием носовых согласных, при производстве которых мягкое нёбо опущено, все английские гласные приобретают носовой призвук. Назализация в английском языке довольно частое и распространённое явление, использующееся как вид дополнительной артикуляции, что в большей степени «роднит» ее с китайской назализацией звуков.

В английском языке существуют четыре типа произношения буквы [a] [a:], [æ], [ɒ] и [ʌ]. Несмотря на различное произношение в английской речи, в пении они достаточно схожи.

Еще одной отличительной фонетической особенностью в английском языке является долгота звука. Монофтонги подразделяются на долгие ([i:], [u:], [a:], [ɜ:] и [ɔ:]) и краткие – [i], [e], [æ], [ʊ], [ʌ], [ɒ] и [ə]. Долгие и краткие гласные английского языка составляют следующие пары: [i:]=[i], [u:]=[ʊ], [a:]=[ʌ], [ɜ:]=[ə] и [ɔ:]=[ɒ]. И, несмотря на то, что звук [i:] является более передним и более закрытым, чем краткий [i] в словах «sit» [sɪt] (сидеть) и «seat» [si:t] (сиденье), китайские студенты не различают их, произнося одинаково.

Стоит отметить, что следствием значительного количества монофтонгов английского языка является большое количество позиций, которые может занимать основная масса языка при артикуляции гласных. Для примера, в русском языке 3 степени подъёма языка, в китайском – 5, а в английском – 4. Помимо монофтонгов и дифтонгов в английском языке существуют более сложные образования гласного типа – трифтонги, которые должны произноситься быстро и слитно. Трифтонги в английском языке представляют собой сочетание гласного [ə] и одного из дифтонгов [ei], [ai], [əʊ], [aʊ], и [ɔɪ] (таблица 4).

Таблица 4

Мнимо сходные гласные трифтонги английского языка, обозначенные буквами китайского фонетического алфавита в сопоставлении с международным фонетическим алфавитом

Английский алфавит	МФА	Китайская транскрипция
aye	[eɪə]	[eye]
ia	[aɪə]	[aye]
oya	[ɔɪə]	[oye]
owe	[əʊə]	[ou:e]
ou	[aʊə]	[au:e]

Орфоэпическая трудность для китайских студентов заключается в быстром и чётком скольжении от одного элемента к другому, а затем к третьему. Нередко китайские студенты стягивают трифтонг в дифтонг, а иногда и в монофтонг с удлинением первого элемента. Например, слово tower ['taʊə] (башня) китайскими студентами может произноситься как [ta:].

В английском языке существует 20 согласных звуков, которые подразделяются на два больших подвида (звонкие b, d, g, j, l, m, n, r, v, w, z и глухие c, f, h, k, p, q, s, t). В свою очередь, существуют согласные, совпадающие с буквенным написанием (глухие p, t, k, f, s, h и звонкие b, d, v, z, w) и не совпадающие с алфавитным написанием ([tʃ, ʃ, dʒ, g, θ, ð, ʒ, ŋ]).

Для удобства и наглядности на базе английского и международного алфавитов разработана фонетическая транскрипция английских согласных звуков в пении для исполнителей из Китайской Народной Республики (таблица 5).

Фонетическая транскрипция мнимо сходных согласных звуков английского языка, обозначенных буквами китайского фонетического алфавита в сопоставлении с международным фонетическим алфавитом

Одна буква – один звук			Одна буква – два звука			Диграфы		
Английский алфавит	МФА	Китайская транскрипция	Английский алфавит	МФА	Китайская транскрипция	Английский алфавит	МФА	Китайская транскрипция
b	[b]	[b]	c	[s]	[s]	r/wr	[r]	[r]
d	[d]	[d]		[k]	[k]	w/wh	[w]	[ue]
f	[f]	[f]	g	[g]	[g]	n/kn/pn	[n]	[n]
h	[h]	[h]		[dʒ]	[q]	qu	[kw]	[kua]
k	[k]	[k]	n	[n]	[n]	l/l	[l]	[l]
l	[l]	[l]		[ŋ]	[ŋ]	d/dd	[d]	[d]
m	[m]	[m]	s	[s]	[s]	ss	[s]	[s]
p	[p]	[p]		[ʃ]	[sh]	ps	[s]	[s]
q	[kw]	[kw]		[ʒ]	[zh]	ck	[k]	[k]
r	[r]	[zh]	j	[dʒ]	[dzh]	ch	[k]	[k]
v	[v]	[w]		[j]	[ye]	ch/tch	[tʃ]	[q]
w	[w]	[ue]	x	[gz]	[gz]	sh/ch	[ʃ]	[sh]
z	[z]	[z]		[z]	[z]	ph	[f]	[f]
				[ks]	[ks]	th	[θ]	[t]
							[ð]	[z]
							ng	[ŋ][ŋg]
						nk	[ŋk]	[ŋk]
						war	[wɑ:]	[uo:]
						wor	[wɜ:]	[uo]
						wal	[wɔ:]	[uo:]
						wa	[wɔ]	[uo]
						wo	[wa]	[ua]

Примечательно, что глухие согласные [p], [t], [k] в английской речи произносятся с придыханием, но в пении – без придыхания. По аналогии с орфоэпическими ошибками в русском языке, в английском языке пары звонких – глухих согласных также не различаются китайскими студентами: [d] – [t], [b] – [p], [g] – [k].

При произнесении шипящих щелевых [f] и [v], нижняя губа касается верхних зубов, что не свойственно для китайской артикуляции. Например, вместо love [lʌv] (любовь) можно услышать [laue], или согласный [v] в слове very ['veri]– (очень, даже) подменяется на [ue].

Исследования показывают, что самыми трудно произносимыми английскими согласными звуками для китайских студентов являются шипящие щелевые [θ] и [ð]. При произнесении [θ] кончик языка слегка выдвинут между зубами, воздух проходит в щель между языком и зубами. Звонкий согласный [ð] отличается от [θ] лишь звонкостью; при его произнесении органы речи занимают такое же положение, как при произнесении [θ]. Например, слово «thick» [θɪk] (толстый), произносится китайцами как [tek], а «those» [ðəʊz] (тех, те) звучит как [zous].

Следует остановиться на аппроксиманте [r]. Английский нелабиализованный монофтонг заднего ряда [r] часто подменяют китайским [zh], поэтому вместо «bearer» ['beə.rə] (предъявитель), можно услышать [bezha]. Стоит отметить, что в пении английский [r] произносится как русский [p]. Главное в его произнесении – умение отводить корень языка назад и вниз как можно дальше.

Поскольку звонкие английские согласные в конце слов не оглушаются, как в русском (например, сад [sat]), китайские студенты добавляют в конце слова китайский монофтонг [a]. Очень часто можно услышать вместо английского good [gʊd], – «хорошо», китайское [gud'a]; [enda] вместо [ænd] (and – «и») и т.д.

Фарингальный шумный щелевой фрикативный глухой [h] артикулируется в области зева в отличие от русского [x], который образуется в полости рта. Поскольку «щель довольно широкая, шум трения слабый и звук воспринимается как выдох» [4, С. 65]. Китайским студентам очень сложно связать фонему [h] с последующим гласным звуком, поэтому они или отделяют его или произносят как [g], или происходит выпадение фонемы [h] в ударных словах. К примеру, вместо «harmony» ['hɑ:.mə.ni] (гармония) произносят [ga:ɑ:mpa], подменяя [h] на [g], а в слове «here» [hɪə(r)] (здесь), фонема [h] выпадает, нарушая смысловое значение, поскольку произносится совсем другое слово: «ear» – [ɪə] (ух).

Переднеязычная апикальная шумная щелевая звонкая аффриката [dʒ] при беглом прочтении подменяется фонемой [ch] – зачастую под влиянием последующего звонкого согласного звука. Важно помнить, что между двумя гласными фонема [g] полностью озвончается, а в начале или конце слова она лишь частично теряет звонкость. Китайские студенты делают следующие орфоэпические ошибки: в словах «college» ['kɒlɪdʒ] (колледж), «gentle» ['dʒentl] (вежливый) аффрикату [dʒ] подменяют на фонему [ch].

В китайском языке морфема совпадает со слогом, состоящего из одного иероглифа и несущим смысловое значение. Он не может распадаться на отдельные фонемы, например, 天 [tiān] (небо). Таким образом, слоговой структуре китайского языка присущи стабильность и жесткий порядок слов в отличие от английского (в данном случае, не слоговом языке), в котором фонологический состав языка отступает на второй план. Такая разница в типологии слов в двух языках представляет особую трудность для китайских студентов при изучении вокальных произведений на английском языке.

Классификации типов слогов в английском языке

Тип слога	Пример
Полностью открытый (один гласный)	am [æm], — «я»
Полностью закрытый (гласный в окружении согласных)	strong [strɒŋ], — «сильный»
Прикрытый в начале (начинающийся одним, или несколькими согласными)	straw [strɔ:], — «соломинка»
Прикрытый в конце (заканчивающийся одним или несколькими согласными)	acts [ækt], — «акты»

Обратимся к орфоэпическим сложностям в исполнении произведений на английском языке. Английская музыка первой половины XVIII века в основном была светская, а ее ярчайшим представителем был композитор и лютнист Джон Дауленд (John Dowland). Рассмотрим его произведение «In Darkness Let Me Dwell» («Дай мне жить во мраке»), написанного для лютни и голоса, где большой акцент ставится на произнесении английского слова, поскольку мелодика и ритм английских песен и баллад просты и не витиеваты.

Пропевание двойных согласных, как в слове «sorrow» (печаль) (8, 9 тт.) является важным исполнительским элементом, особенно в английских балладах и песнях. Зачастую китайские студенты не придают этому особого значения, поскольку не различают их в пении. То же самое относится к орфоэпическим ошибкам в произношении долгих и кратких гласных. Так, в слове «roof» [ru:f] (крыша) (11 т.) артикуляция во время произнесения лабиализованного дифтонгоида [u:] меняется от округленного в начале произнесения к еще более округленному к концу. Китайские студенты, наоборот, при распеве этого звука «не продлевают», а отделяют его, стараясь скопировать предыдущий звук. Иными словами, поют одинаковое отдельное [o] в позиционно разных местах.

Нередко у китайских студентов наблюдаются фонетические вставки между согласными — вследствие невозможности быстрого произнесения сочетания -st, как в слове «still» [stɪl] (ещё) (18, 19 тт.), слово звучит как [setɪl].

Дифтонги в английском языке состоят из 2 гласных звуков, помещённых в один слог. Но при пении китайские студенты не пропевают второй звук, как в слове «cheerful» [ˈtʃiəfəl] (весёлый), где дифтонг [iə] звучит как [i], и в конце слова «woes» [wəʊ] (беды) (30 т.), где вместо [əʊ] произносится [o].

Замыкание слога английским согласным также представляет собой орфоэпическую трудность, в результате чего либо появляются вставки в конце слов, либо замыкание предшествующим гласным, как в слове «tomb» [tu:m] (башня) — [tu:].

Преподавателям следует уделять больше внимания произношению китайскими студентами сложных с точки зрения орфоэпии английских слов, например, moistened [ˈmɔɪ.sən] (влажный) (16 т), marble [ˈmɑ:.bəl] (мрамор) (15 т.).

В контексте английской музыки второй половины XVIII века рассмотрим арию Дидоны из 3го акта оперы Генри Пёрселла «Дидона и Эней» (Henry Purcell — «Dido and Aeneas»). С первого такта речитатива, написанного композитором в достаточно низкой tessitura, китайские студенты начинают «ввязнуть» в активной артикуляции английских слов, нарушая ритмику. Важным представляется произнесение звонких согласных в начале смыслового слова. Так, в 5-7 тт. во фразе «More I would, but Death invades me» (Я бы хотел больше, но Смерть вторгается в меня), слово «Death» (смерть) у композитора выделено неслучайно, поскольку оно несёт важную смысловую нагрузку.

Звонкий согласный th [ð] в 1 и 20 тт. в слове «thy» (этот) подменяется китайскими студентами на монофтонг [z]. Пожалуй, одной из самых сложных орфоэпических трудностей, является соединение английского диграфа th [θ] с последующей гласной, как в словах «Death invades me» (6-7 тт.) (смерть вторгается в меня). Китайским студентам необходимо прописать соединение двух слов, т.е. подобного рода фонетическое слияние для них должно выглядеть следующим образом: [deθineɪvɛɪsmɪ]. То же самое относится к следующей фразе в 7-8 тт.: «Death is now» — [deθɪznəʊ] (смерть сейчас).

Китайские студенты-вокалисты зачастую пропевают все гласные английских дифтонгов и трифтонгов, чего не следует делать. При пении распеваются только первая гласная дифтонга, вторая присоединяется к следующему слогу, как в слове «laid» [leɪd] (проложенный) (15-16 тт.).

Стягивание трёх и более согласных в одно слово — трудндостижимая задача для китайских исполнителей, поскольку чёткое проговаривание нескольких согласных достигается лишь ежедневным повторением. Например, слова «wrongs create» (ошибки создают) (18-19 тт.), необходимо соединить посредством согласных, поэтому фонетическая транскрипция для китайских студентов примет следующий вид: [wɪŋɡskreɪt].

Так как английский [r] в пении произносится как русский [p], возникает та же самая орфоэпическая трудность, что и при исполнении произведений на русском языке. Слово «remember» (помни) (32-34 тт.), исполняют как [lemembə].

В английской вокальной музыке XX века одним из известных представителей жанра классической песни выступает композитор Роджер Куилтер (Roger Quilter). В песне «Fear No More the Heat O' the Sun» op. 23 («Не бойся солнечной жары»), написанной в жанре классической английской баллады, практически нет распевных слогов, а, значит, очень важное значение композитор придаёт понятному произнесению слова. При артикуляции переднеязычного бокового сонанта [l], как в слове «follow» [fɒləʊ] (следить) (30 т.), кончик языка должен быть прижат к альвеолам. Хотя китайский язык и является переднеязычным, но при произнесении слов кончик языка прижат к дёсенной части альвеол [l]. Это приводит китайских певцов к определенным сложностям. Так, в слове «harm» [hɑ:m] (вред) (49 т.), английский глухой [h] подменяют шумным [h], больше напоминающим [g].

Важно помнить, что при сочетании слов, некоторые согласные выпадают и озвончаются, как в словах «fast done» [hæzdən] (сделал) (11 т.), «art gone» [ɑ:dgən] (искусство ушло) (12 т.).

Отсутствие различия между глухими и звонкими согласными китайские студенты демонстрируют и в слове «dust» [dʌst] (пыль) (17 т.), где в результате подмены на глухой [t], оно произносится как [tʌst]. Подмены встречаются в словах «Golden» [ˈgəʊl.dən] (золотой) (14 т.) — [ˈkəʊl.dən], Ghost [gəʊst] (призрак) (52 т.) — [kəʊst], «forbear» [fɔ:'beə] (воздержаться) (52-53 т.) — [fɔ:'peə], «be» [bi] (быть) (59 тт.) — [pi].

Не меньшую орфоэпическую трудность для китайских студентов представляет собой последовательность фонем [θ] и [ð] в словах «thee» [ði:] (тебя), Nothing [ˈnʌθɪŋ] (ничто), «ill come near thee» [ði:] (я подойду к тебе) (53—55 тт.). Они заменяют [θ] придыхательной фонемой [t] ([nʌtɪŋ]), а [ð] на [z] ([fzi]).

Выводы. Изучение вокального репертуара на английском языке требует от китайских студентов тщательного разбора лингвистической основы текста, знания правил произношения в пении и вокальной зрелости. Процесс профессионального обучения студентов из КНР становится гораздо результативнее, если педагог знает фонетическую транскрипцию не только английского языка, но и китайского, а также особенности образования отдельных звуков по их способу и месту.

Литература:

1. Браташова, Э.В. Сравнительный анализ китайского и английского языков / Э.В. Браташова, А.Н. Луханина // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт: 9 междунар. науч. практ. конф. / отв. ред. А.А. Гиричев. – Белгород, 2018. – С. 352-355
2. Бурая, Е.А. Фонетика современного английского языка. Теоретический курс: учебник для студентов лингв. вузов и фак. – 3-е изд., стер. / Е.А. Бурая. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 272 с.
3. Жукаускене, Т.С. Сравнительный анализ фонемы и слогоморфемы в английском и китайском языках / Т.С. Жукаускене // Язык и культура. Приложение. – Томск: Изд-во «Национальный исследовательский Томский государственный университет», 2012. – С. 5-12
4. Кичигина, Е.В. Английский язык: Учебное пособие по фонетике / Е.В. Кичигина, Р.А. Поперекова, Т.В. Финаева и др. – Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 2002. – 113 с.
5. Сушкова, И.М. Иноязычная лексика в современном китайском языке / И.М. Сушкова, Найсюй. Сунь // Вестник науки Сибири. Серия Филология. Педагогика. – 2014. – №1(11). – С. 188-192
6. Черемисина, Т.Е. Китайские заимствования в современном английском языке как элемент культурно-языковых контактов / Т.Е. Черемисина // Московский государственный лингвистический университет. – 2019. – №6(822). – С. 91-107

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Шарычева Мария Эдуардовна

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

К ВОПРОСУ О РЕШЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Аннотация. В данной статье поднимается важный вопрос об актуальности использования проблемных методов обучения в педагогической практике. Упомянуты метод ситуаций или метод кейсов как один из проблемных методов, предусматривающих изучение и поиск решения конкретных жизненных ситуаций, возникающих в практической деятельности. Дается представление о том, что подразумевается под педагогической ситуацией и педагогической задачей. Определяется сущность и структура педагогических задач, представлены основные этапы и план решения. Основываясь на теоретических положениях, приводятся основные виды педагогических задач (стратегические, тактические, оперативные) и выделяются их особенности. Уточняется, что педагогическая задача, независимо от ее принадлежности к какой-либо группе, категории или степени сложности содержит единое, характерное для каждой из задач подобного рода, качество, предопределённое тем, что такие задачи являются средствами социального управления. Рассматриваются и объясняются взаимосвязи терминов «педагогический процесс», «педагогическая ситуация» и «педагогическая задача». В статье разграничиваются понятия «процесс решения задачи» и «способ решения задачи». Так, способ решения – совокупность определенных, совершаемых один за другим, процессов, реализация которых приводит к разрешению установленной задачи. Он обуславливается уровнем строгости детерминации предстоящих процессов. Выделяют алгоритмический и неалгоритмический способ решения педагогических задач. Процесс решения же предполагает осуществление конкретного способа, как «фрагмента функционирования решателя», использованного им вследствие поиска разрешения задачи. В выводах обозначено, что решение педагогической задачи – это воссоздание и имитация процессов разработки и принятия решений, непосредственно совершаемых педагогом. Главной предпосылкой профессионального продуктивного решения педагогической задачи, вследствие применения какой-либо методики, является инициативно увлеченное сотрудничество основных субъектов образовательного процесса – педагога и обучающихся. Целью использования педагогических задач в практике современного преподавания является развитие педагогического мышления, повышение педагогического мастерства и получение поведенческого опыта во всевозможных ситуациях, возникающих в процессе обучения и воспитания.

Ключевые слова: педагогическая задача, этапы решения педагогической задачи, педагогическая ситуация, способы решения педагогической задачи, процесс решения педагогической задачи, развитие педагогического мышления, профессиональная деятельность.

Annotation. This article raises an important question about the relevance of the use of problematic teaching methods in pedagogical practice. The method of situations or the method of cases is mentioned as one of the problematic methods involving the study and search for solutions to specific life situations that arise in practice. An idea is given of what is meant by the pedagogical situation and pedagogical task. The essence and structure of pedagogical tasks are determined, the main stages and the solution plan are presented. Based on theoretical positions, the main types of pedagogical tasks (strategic, tactical, operational) are given and their features are highlighted. It is clarified that the pedagogical task, regardless of its belonging to any group, category or degree of complexity, contains a single quality characteristic of each of the tasks of this kind, predetermined by the fact that such tasks are means of social management. The interrelations of the terms "pedagogical process", "pedagogical situation" and "pedagogical task" are considered and explained. The article distinguishes between the concepts of "problem solving process" and "problem solving method". So, the solution method is a set of certain processes performed one after another, the implementation of which leads to the resolution of the established task. It is conditioned by the level of rigor of determination of upcoming processes. There are algorithmic and non-algorithmic ways of solving pedagogical problems. The solution process involves the implementation of a specific method, as a "fragment of the solver's functioning", used by him as a result of the search for a solution to the problem. The conclusions indicate that the solution of the pedagogical task is the recreation and imitation of the processes of development and decision-making directly performed by the teacher. The main prerequisite for a professional productive solution of a pedagogical task, as a result of the application of any methodology, is the proactive enthusiastic cooperation of the main subjects of the educational process - the teacher and the students. The purpose of using pedagogical tasks in the practice of modern teaching is to develop pedagogical thinking, improve pedagogical skills and gain behavioral experience in all kinds of situations that arise in the process of teaching and upbringing.

Key words: pedagogical task, stages of solving a pedagogical task, pedagogical situation, methods of solving a pedagogical task, the process of solving a pedagogical task, the development of pedagogical thinking, professional activity.

Введение. Практика современного образования нуждается в создании и введении в учебный процесс новых средств и методов обучения. Активное обучение, обучение в сотрудничестве и проблемный метод – методы, наиболее часто и широко используемые в современном процессе начального, среднего и высшего образования. Метод ситуаций (метод кейсов) –

один из проблемных методов, которые предусматривает изучение и поиск решения конкретных жизненных ситуаций, возникающих в практической деятельности [1, С. 85-86].

Педагогический процесс трактуется как непрерывная цепь педагогических ситуаций, которые взаимосвязаны и взаимопродолжаются одна в другой; это самые изменчивые, стремительно развивающиеся элементы образовательного процесса [1, С. 86].

Под педагогической ситуацией подразумевают совокупность условий, при которых осуществляется решение профессиональных задач. При этом педагогическая ситуация есть концентрация сильных и слабых мест образовательного процесса. Педагогические ситуации, охватывающие актуальные проблемы современного образовательного процесса, подразумевают под собой решение педагогических задач.

Изложение основного материала статьи. Принимая во внимание исследуемые явления, установим, что необходимо понимать под педагогической задачей. Педагогическая задача – это проанализированная педагогическая ситуация, имеющая в своем составе цель и потребность изучения и изменения реальности [2, С. 251-252]. В том случае, если в качестве толкования педагогических задач признают их назначение в учебно-образовательном процессе, данные задачи характеризуются как задачи, определяющие сущность и структуру педагогической деятельности.

Обращаясь к вопросу о видах педагогических задач, нужно отметить, что, согласно временному показателю, все педагогические задачи подразделяются на:

- стратегические (задачи, становление которых осуществляется в качестве определенных взглядов на базовую культуру человека, представляющую собой предмет педагогических задач. Такие задачи назначаются извне, отображая конкретные запросы развития общества, что обуславливает ориентиры и конечные результаты педагогической деятельности;

- тактические (стратегические задачи, преобразующиеся в ходе педагогической деятельности, в тактические. Не изменяя ориентированности на достижение поставленной цели, тактические задачи соотношены с той или иной конкретной фазой разрешения стратегических задач);

- оперативные (актуальные на данный момент задачи, возникающие в определенный промежуток времени и требующие быстрого исполнения) [2, С. 506].

Педагогическая задача, вне зависимости от того, к какой группе, категории и степени сложности ее относят, в обязательном порядке содержит единое, характерное для всех задач подобного рода, качество, предопределенное тем, что такие задачи являются средствами социального управления. По этой причине ход решения педагогических задач выстраивается согласно выполнению условия: цель будет достигнута только в том случае, если общее решение совершается вследствие решения отдельных познавательных и практических задач, в то же время как отдельные задачи – фазы решения педагогической задачи в целом.

В структурном составе педагогической ситуации выделяют следующие звенья: педагог, обучающиеся, их коммуникация эмоционально-интеллектуального характера. Подобные структурные простота и ясность могут казаться обманчивыми, потому как в таком строении педагогической ситуации отражается одновременная деятельность двух и более сложных внутренних миров педагога и учащихся.

Рассмотрение любой педагогической ситуации происходит по следующему плану:

1. Первоначальное описание затруднения.
2. Выделение конкретных задач из сложившейся ситуации.
3. Выстраивание абстрактных моделей конкретных задач, формулирование противоречия.
4. Выстраивание абстрактных моделей конкретных задач, воспроизведение идеального конечного решения.
5. Установление методов, механизмов решения и переход к конкретному способу разрешения ситуации.
6. Определение подзадач, необходимых для воплощения в жизнь заданного плана.
7. Повтор сценария с третьего пункта для разрешения определенных подзадач.
8. Оценивание результата и рефлексия.

Согласно теории задач следует разграничивать процесс и способы решения задачи.

Принципиальное отличие педагогических задач от любых других – отсутствие одного единственно верного решения. Вследствие этого можно утверждать, что решение педагогических задач должно быть ориентировано на установление всевозможных вариаций достижения заданной цели. Деятельности по решению задачи предшествует выбор необходимого способа достижения эффективного результата.

Способ решения – совокупность определенных, совершаемых один за другим, процессов, реализация которых приводит к разрешению установленной задачи [2, С. 509].

В отношении способов решения задач выделяют такие типы, как:

- алгоритмический;
- неалгоритмический.

Способ решения обуславливается уровнем строгости детерминации предстоящих процессов.

В то же время с термином «способ решения» непосредственно взаимосвязан термин «процесс решения». В определении процесса решения задачи основополагающим является то, что это процесс, предполагающий осуществление конкретного способа, в качестве «фрагмента функционирования решателя», использованного им вследствие поиска разрешения задачи [2, С. 510].

Педагогические задачи могут определяться условиями, в ходе которых они представляют собой видовое понятие в отношении рода «задача». К условиям относят затруднения, возникающие в ходе педагогической деятельности, преодоление которых возможно реализовать несколькими способами. Одновременно с этим суть педагогических задач раскрывается посредством таких значительных показателей, как:

- двойственность средств решения задачи;
- результат решения, определяющий уровень преодоления противоречий.

В отличие от задач по математике, химии или физике решение педагогических задач заключается в неоднозначности и, как правило, интуитивном подходе к способу разрешения, что в отдельных случаях не способствует достижению необходимого результата. Именно это обуславливает потребность в изыскании научно-обоснованных алгоритмов при решении педагогических задач.

Так, ход решения любой педагогической задачи подчинен конкретному плану, существование которого подтверждается различными исследователями [3, С. 30-32]:

1. Реализация исследования возникшей педагогической ситуации – оценка начальных данных, разработка диагностических методов, выполнение диагностики, прогнозирование показателей, прогнозирование появления затруднений в ходе процессов обучения и воспитания.

2. Установление ориентиров и предсказывание конечного итога, исходя из произведенного исследования педагогической ситуации, с применением существующих средств и первоначальных предположений, целевое планирование.

3. Подготовка к педагогическому процессу и его реализация – аргументация и выбор различных форм активности обучающихся, реализация педагогического управления действиями учеников.

4. Корректировка – проведение оценивания осуществлённого педагогического процесса, определение удачности / неудачности осуществления, при необходимости внесение изменений.

5. Заключительная проверка и анализ достигнутых результатов, включая сравнение с начальными показателями, оценивание результативности и рациональности используемых способов, инструментов, форм устройства педагогического процесса.

Решение любой педагогической задачи следует оканчивать посредством выдвижения теоретического обоснования произведенного решения, при этом устанавливается другая педагогическая задача. Стало быть, схема решения педагогической задачи охватывает не только процесс решения установленной задачи, но и проведение оценки полученных итогов. Цель подобной работы есть осознание и исправление ошибок (недочетов) при дальнейшей организации педагогического процесса. Практика решения педагогических задач способствует росту профессиональных умений педагога, приобретению поведенческого опыта в различных обстоятельствах.

Выводы. Таким образом, решение педагогической задачи – это воссоздание и имитация процессов разработки и принятия решений, непосредственно совершаемых педагогом. Главной предпосылкой профессионального продуктивного решения педагогической задачи, вследствие применения какой-либо методики, является инициативно увлеченное сотрудничество основных субъектов образовательного процесса – педагога и обучающихся. Целью использования педагогических задач в практике современного преподавания является развитие педагогического мышления, повышение педагогического мастерства и получение поведенческого опыта во всевозможных ситуациях, возникающих в процессе обучения и воспитания.

Литература:

1. Бейзеров, В.А. 105 кейсов по педагогике. Педагогические задачи и ситуации / В.А. Бейзеров. – М.: Флинта, 2014. – 162 с.

2. Сластенин, В.А. Педагогика: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

3. Спирин, Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач (развивающееся профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / Л.Ф. Спирин. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 176 с.

4. Теплов, Б.П. Проблемы различий / Б.П. Теплов. – М.: Издательство МГПУ, 1961. – 278 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Швецова Резеда Фаритовна

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

магистрант Кожемякина Наталья Николаевна

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

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы развития творческих способностей младших школьников на уроках математики. Авторы дают определения понятий «способности», «творческие способности». Творческие способности рассматриваются как динамическое образование, которое формируется на основе творческих задатков. Они формируют предпосылки для последующего развития различных способностей. Показано, что способности есть у каждого индивидуума, и их необходимо развивать. Своевременное развитие способностей, в том числе и творческих – это залог успешной реализации задуманного человеком. В статье приводятся методики и инструментарий диагностики уровня развития творческих способностей младших школьников. Авторы предлагают некоторые способы развития творческих способностей младших школьников на уроках математики. В статье рассмотрены некоторые критерии, уровни развития творческих способностей учащихся, которые могут использоваться в методических разработках и планах учебных занятий.

Ключевые слова: творческие способности, способности, творческая деятельность.

Annotation. The article deals with the actual problems of the development of creative abilities of younger schoolchildren in mathematics lessons. The authors define the concepts of "abilities", "creative abilities". Creative abilities are considered as a dynamic education, which is formed on the basis of creative inclinations. They form the prerequisites for the subsequent development of various abilities. It is shown that every individual has abilities, and they need to be developed. The timely development of abilities, including creative ones, is the key to the successful implementation of what a person has conceived. The article presents methods and tools for diagnosing the level of development of creative abilities of younger schoolchildren. The authors suggest some ways to develop the creative abilities of younger students in math lessons. The article discusses some criteria, levels of development of creative abilities of students that can be used in methodological developments and lesson plans.

Key words: creative abilities, abilities, creative activity.

Введение. В различных сферах человеческой жизни и деятельности всегда была важна возможность творить и создавать новое, производя его в ходе собственной деятельности – как в образовательной, так и в творческой деятельности. Вопросы, связанные с развитием у учащихся творческих способностей, актуальны на сегодняшний день. Существующая в наше время проблема творческого развития является одной из важнейших, настолько, что Богоявленская Д.Б. считает её проблемой века. Для развития человеческой цивилизации требуются талантливые и творческие люди.

Способность к творчеству – отличительная особенность человека, используя которую он может существовать в одном мире с окружающей природой, творить и не вредить при этом, преумножать, не разрушая. Развитие творческих способностей в раннем возрасте – залог успеха обучающегося [1]. Сами собой они не могут развиваться. Присутствующая в Российской Федерации система школьного образования практически не предусматривается в себе систематического и последовательного развития у школьников творческих способностей. В таких условиях развитие творческих способностей младшего школьника проходит обычно стихийно, поэтому они не способны достигать высоких результатов. Важным

средством для выхода из этой ситуации является кардинальное изменение методов и средств обучения, ориентация их на творческие способности и их развитие у школьников.

Стандарт ФГОС НОО «направлен на обеспечение... условий для индивидуального развития всех обучающихся, в особенности тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения – одаренных детей...» [12]. «В основе стандарта лежит системно-деятельностный подход, который предполагает... переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологии образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся...», а также «разнообразие организационных норм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащения форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности» [12].

Эта задача обуславливает значительные изменения привычных технологий в педагогике, которые направлены на развитие творческих способностей. Если в процессе обучения предлагать ребёнку различные ситуации проблемного плана, которые для решения требуют нестандартного подхода и выхода за привычные рамки, то он сможет проявить все свои возможности и особенности в полной мере.

Теория обучения математике в нашей стране указывает на то, что изучение математики и смежных наук в системе образования является системообразующим, позволяя развивать у человека способности к логическому мышлению и познания, оказывая значительное влияние на изучение иных учебных дисциплин. Одна из главных задач при обучении школьников математике состоит в развитии мышления логического типа, а также творческого, дивергентного мышления. При рассмотрении вопроса формирования творческих способностей крайне важно, чтобы в общую структуру мыслительного процесса школьника, кроме привычных алгоритмических навыков и умений, формирующихся при осуществлении системе обучения, также включались приёмы эвристического характера – конкретного или общего плана.

Изложение основного материала статьи. Изучение профильной литературы позволяет заметить, что не существует единого мнения со стороны исследователей относительно определения творческих способностей личности. Некоторые учёные высказывались, что творческих способностей, как таковых, вообще не существует (Маслоу А., Танненбаум А., Богоявленская Д.Б., Олох А. и другие). Проблематику в широком смысле в своих работах рассматривал Теплов Б.М. В итоге он сделал вывод: определение «способности» в себя включает психологические и индивидуальные особенности, отличающие индивидов друг от друга. Способности – это не любые особенности индивидуального плана, а только те из них, которые приводят к успешной деятельности или нескольким [11, С. 356]. В процессе учебной деятельности будут развиваться способности в качестве индивидуальных личностных особенностей, они будут влиять и на успешность учебного процесса. Важно также отметить, что способности будут развиваться в той сфере, для работы или обучения в которой они нужны. Способности творческого плана будут развиваться только при соответствующей деятельности. Перед учителем в таком случае ставится задача развития творческих способностей, которые могут быть развиты путём соответствующей деятельности во время изучения математики. При взаимодействии с педагогом ученик будет осваивать новые виды деятельности, в качестве одного из основных результатов будет выступать развитие различных, в том числе творческих, способностей у младшего школьника.

Определим термины «творческая деятельность» и «творчество». Моляко В.А. устанавливает в своих работах такое определение понятия «творчество» – «целенаправленная человеческая деятельность, приводящая в своём ходе к созданию новых духовных и материальных ценностей, обладающих при этом общественным значением» [7, С. 4]. Творчество в качестве деятельности, создающей что-то оригинальное и новое, входящее в историю развития как непосредственно творчества, так и общего развития искусства, науки и прочих сфер, определяет в своих исследованиях знаменитый психолог Рубинштейн С.Л. [10, С. 146]. Грузенберг С.О. утверждает, что по сути своей творчество представляет собой создание или сотворение чего-то нового. Если нового не образуется, то и творчества нет [3, С. 14]. Новое в творчестве является планомерным изменением ранее существовавших раздражителей и их комбинации, а также взаимоотношений между ними, которых ранее не существовало ни в чужом, ни в личном опыте. Николаева Л.С. характеризует творческую деятельность в качестве активности человека, направленной на достижение поставленных перед человеком целей и получение результата, связанных с удовлетворением его интересов и потребностей, исполнение требований со стороны государства и общества [8, С. 117].

Исходя из указанного выше, можно сделать вывод – существование личности напрямую определено деятельностью предметного типа, направленной на изменение мира путём творчества по плану, поставленному человеком. Выготский Л.С. считает, что в качестве творческой деятельности понимается особый вид человеческой деятельности, в процессе которого создаётся что-то новое – предмет или мыслительный процесс, приводящий к появлению новых знаний, чувство, которое отражает обновлённое отношение к окружающему миру [2, С. 116].

Проводя анализ данных по факту изучения психолого-педагогической литературы, можно сделать вывод – творческая деятельность может быть рассмотрена в качестве деятельности человека, приводящей к созданию духовных или материальных ценностей, не существовавших ранее в личностном опыте или в опыте других людей. Основным итогом творческой деятельности становятся именно творческие способности.

Детальнее рассмотрим термин «творческие способности». Сам термин «способности» различные исследователи трактуют по-своему. Теплов Б.М. в ходе исследований выдвигает собственную концепцию относительно того, что существуют так называемые «зататки» – физиологические и анатомические особенности конкретного человека, которые формируют предпосылки для последующего развития различных способностей. Он считает, что именно зататки являются предпосылками для дальнейшего развития у человека способностей, при этом, не предопределяя их, но помогая развивать. Зататки оказывают влияние на развитие человеческих способностей, но не в качестве основного фактора. Способности формируются в течение всей жизни в ходе человеческой деятельности. Крутецкий В.А. связывает творческие способности с реализацией нового, отличающегося собственной оригинальностью, а также с поиском новых вариантов выполнения различных видов деятельности [6, С. 27]. Опфер С.В. определял творческие способности в качестве индивидуальных качеств и особенностей личности, определяющих успешность реализации человеком творческой деятельности разных видов [9, С. 8].

Можно сделать промежуточный вывод – одними из главных факторов, позволяющим развиваться у младшего школьника творческим способностям, являются деятельность и зататки. Вторые представляют собой одни из предпосылок для развития различных, в т.ч. и творческих способностей. Способности, как типологические индивидуальные личностные качества, могут развиваться во время деятельности, определяя при этом её успешность. Уделяя важную роль развитию у обучающихся способностей творческого плана, современный педагог обычно занимается поиском инновационных способов, выступая при этом в качестве новатора и создателя нового. Творчество педагога охватывает разные аспекты его деятельности – от разговоров с учениками и плана занятия до работы по организации класса в соответствии с

персональными и возрастными особенностями учащихся. Педагог работает над развитием педагогической стратегии для всестороннего развития учащихся в соответствии с их индивидуальными особенностями. Задача педагога в том, чтобы у любого ученика развивать активность в плане познания, подмечая при этом различные проявления творческих способностей, формируя условия для их развития, как на уроке, так и во внеклассной деятельности. Творчеством является решение любой математической задачи само по себе. Чем сложнее задача, тем больше при её решении со стороны учащегося применяются навыков и умений, тем больше используется им собственного потенциала, в том числе и творческого. Безусловно, изначально вовлечение в деятельность творческого плана стоит начинать на достаточно лёгких заданиях, в формулировках которых имеются заметные противоречия: в качестве примера могут выступать задачи, в условии которых есть ошибки и нереальные рассуждения – цель ученика в таком случае состоит в выявлении и устранении ошибки; задачи, где необходимо найти всю возможную информацию – учащийся при этом самостоятельно выдвигает определения и вопросы, решая их; задачи с наличием избыточной информации. В них учащиеся сами находят лишние данные, отказываясь от их использования.

Крайне важно обучать разнообразным способам решения задач. Именно такой шаг (решение поставленных задач разными методами – логическим, смешанным, практическим, геометрическим, любым иным) выступает в качестве предпосылки для развития у учеников творческих способностей.

Анализ теории, содержащейся в исследованиях учёных, позволил выделить такие критерии для оценки реального уровня развития способностей учащихся к творчеству в начальной школе. Первый – когнитивный. Характеризуется рядом показателей: воспроизведение различных идей (продуктивность в творчестве); широкая вариативность ответов и их категорий; большое количество редко встречающихся ответов с необычно употреблёнными элементами и оригинальной необычной структурой; логично оформленные ответы с выбором правильного решения, которое соответствует изначально установленной цели. Второй – личностно-креативный. Учащийся имеет возможность активизации собственного потенциала в творческом плане; использует воображение; отсутствует страх при высказывании собственного мнения относительно решения задачи; инициативен; заинтересован в правильном решении поисковых и проблемных задач; имеет ярко выраженную тенденцию к творчеству в привычной деятельности. Третий – деятельностно-процессуальный. Ученик стремится само выражаться и достигать поставленных целей, стремится получать позитивный результат [5].

Исходя из полученных определений показателей и критериев, можно описать уровни формирования у младших школьников творческих способностей.

Высокий. Учащийся быстро формирует разнообразные идеи, предлагает разные типы и виды решений. Ответы относятся к различным категориям, он даёт множество редких и нестандартных ответов, его решения отличаются от привычных нестандартным применением элементов, ответы имеют оригинальную структуру. Ответы логичные и выстроенные по структуре, выбирает адекватные и логичные решения, полностью соответствующие установленной цели. Воображение творческое истрое, нет страха в высказывании собственной точки зрения. Ученик инициативен и способен выходить за стандартные рамки, заинтересован в быстром решении поисково-проблемных задач. Имеется тенденция на индивидуальность в творчестве. Стремится заниматься деятельностью творческого плана, само выражаться. Готов к сотрудничеству с педагогом для получения нужного результата.

Средний. Ученик выражает небольшое количество разнообразных идей, предлагая при этом небольшое число различных типов, видов и категорий идей. Не все ответы ученика относятся к разным категориям, редких ответов немного, не каждое из решений отличается нестандартным применением элементов, оригинальным по структуре ответом. Ответы не всегда логичные и стройные, не каждый раз выбирается адекватное и корректное решение, соответствующее цели. Скорость воображения и связанных с ним процессов невысокая, иногда может бояться высказать собственное мнение относительно проблемы. Ученик малоинициативен. В целом, заинтересован в решении поисково-проблемных задач, но может при этом испытывать различные затруднения. Стремится к творческим типам деятельности и самовыражению, но при этом испытывает разные сложности. Выявлено слабое устремление на достижение поставленной цели. Имеет неустойчивые навыки сотрудничества с педагогом.

Низкий. Идеи учащимся воспроизводятся медленно, даётся всего 1 или 2 ответа. Категорий ответов даётся небольшое количество. Относятся все ответы к стандартной категории, редких ответов не предоставляется, решения не имеют нестандартно использованных элементов, оригинальных по структуре ответов. Ответы зачастую нелогичные и нестройные, адекватное решение выбирается не всегда, цель достигается редко. Воображение медленное, на проблему собственную точку зрения не высказывает, малоинициативен. В решении поисково-проблемных задач не заинтересован. К самовыражению и участию в творческой деятельности не стремится, достигать цели не хочет, как и получать положительные результаты собственной деятельности. Навыки сотрудничества с педагогом отсутствуют или выражены крайне слабо.

Далее, исходя из установленных критериев, мы выбрали комплекс методик для диагностики при выявлении у младших школьников уровня развития творческих способностей: Тест Вильямса с модификацией Туник Е.Е. «Тест творческого (дивергентного) мышления», метод «Вербальная фантазия» и педагогическое наблюдение. Тестирование школьников младших классов нужно проводить индивидуально по возможности, допускается и проведение группового тестирования. Тестирование в группе может организовывать в составе групп от 15 до 30-35 человек, что обычно соответствует количеству человек в школьном классе. Оптимально проводить тестирование в составе маленьких групп до 15 человек, поэтому большой класс можно разделить на 2 группы, при этом каждый ученик должен сидеть на отдельном месте за партой. Применение вышеуказанных методик позволило установить начальный уровень формирования у младших школьников творческих способностей – из 25 учеников, участвовавших в ходе исследования, 12 обладают низким уровнем развития творческих способностей. Идеи воспроизводились крайне медленно (1 или 2 ответа), ответы при этом относились к 1 или 2 категориям. К самовыражению ученики не стремились, как и к достижению целей, иногда не доводили начатую задачу до конца. У 11 учеников в ходе исследования выявлен средний уровень развития творческих способностей. Ответы, данные ими, относятся к разным категориям, редких ответов давалось немного, необычного использования элементов в них практически не было. К творческой деятельности и самовыражению стремились, испытывая при этом сложности, к примеру, ученик № 2 изложил повествование только после наводящих вопросов со стороны учителя. Только 2 ученика имеют высокий уровень. Идеи воспроизводили быстро и давали много различных ответов, к участию в творческой деятельности стремились, как и к самовыражению и реализации поставленных задач, к получению конкретного результата. Собственную точку зрения высказывали, не боясь при этом критики.

Выводы. С использованием данных методик можно значительно углубить знания преподавательского состава относительно творческой деятельности учеников и механизмов её формирования, а также относительно процессов их развития. Указанный инструментарий может применяться как частично, так и в целом, что в итоге позволит сформировать максимально эффективную стратегию развития способностей ученика, делая все занятия более значимыми и продуктивными. Выделенные в работе критерии, уровни развития творческих способностей учащихся, а также средства их

диагностики, крайне значимы для профессиональной деятельности педагога, поэтому могут использоваться в методических разработках и планах учебных занятий.

Литература:

1. Бухарова, И.С. Диагностика и развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста: учебное пособие для вузов / И.С. Бухарова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 119 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-08212-8. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/514990>
2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – Москва: Просвещение, 1991. – 206 с.
3. Годфруа, Ж. Психология / Ж. Годфруа. – Москва: Мир, 1992. – 436 с.
4. Дубровина, И.В. Психология: учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.В. Дубровина. – Москва: Издательский центр «Академия», 1999. – 494 с.
5. Котова, Е.В. Развитие творческих способностей дошкольников: методическое пособие / Е.В. Котова, С.В. Кузнецова, Т.А. Романова. – Москва: ТЦ Сфера, 2020. – 128 с.
6. Крутецкий, В.А. Психология: учебник для учащихся пед. училищ / В.А. Крутецкий. – Москва: Просвещение, 1980. – 352 с.
7. Моляко, В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В.А. Моляко // Журнал вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 45-51
8. Николаева, Л.С. Использование нетрадиционных форм занятия / Л.С. Николаева // Журнал начальная школа. – 2001. – № 8. – С. 25-28.
9. Опфер, С.В. Развитие способностей в деятельности человека / С.В. Опфер. – Москва: Лаборатория Книги, 2011. – 121 с.
10. Рубинштейн, С.А. Основы общей психологии. В 2 т. Воображение / С.А. Рубинштейн. – Москва: 1989. – 360 с.
11. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – Москва: АПН РСФСР, 1961. – 536 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. N 286.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Швецова Резеда Фаритовна

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

магистрант Кадырова Алия Жаксыгалиевна

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

ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Современная школа – это место, где ребёнок получает новые знания, развивается, находит друзей, другими словами, социализируется и становится полноценным членом общества. В дошкольном возрасте чаще всего ребёнок самостоятельно познаёт мир, постоянно прикасаясь к нему, осязая предметы, пробуя на вкус, созерцая. При обучении в школе зачастую детский интерес к получению знаний резко угасает по сравнению с дошкольным возрастом. Потому что в школе, особенно в начальной, учитель берёт на себя роль руководителя мыслительного процесса ребенка. Преподаватель предоставляет информацию, которую ученик должен усвоить, задает вопросы и предлагает ответы, формулирует определённые задачи, при этом объясняет способы их решения, предлагая те или иные варианты. Это привычный и стандартный подход к образованию, однако он может существенно снизить интерес ребенка к знакомству с новым материалом и его усвоению, так как у ребёнка закладывается представление о том, что преподаватель будет предоставлять все необходимые знания, разжёвывать и с усердием вкладывать максимально доступную информацию. В связи с этим ряд выдающихся педагогов, среди которых можно выделить Г.И. Щукину, С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, а также многих других, имеют совершенно иной взгляд на педагогический подход. Данные исследователи в области педагогики считают, что ученику становится интересно, если он сам принимает активное участие в процессе обучения. В таком случае ребенок становится не только получателем информации, но и исследователем, который самостоятельно открывает для себя что-то новое и познает науку. Педагогические методы, такие как: использование проблемных ситуаций, рефлексии, обучение в кооперации – способствуют вовлечению ребенка в активный поиск знаний и развитие его познавательного интереса. Таким образом, развитие познавательного интереса является важным аспектом образования, позволяющим ученикам быть активными и самостоятельными участниками обучения, не только получая готовую информацию от учителя, но и активно исследуя мир и самостоятельно принимая непосредственное участие в познавательном процессе. В данной статье речь пойдет о прибегании к проблемным ситуациям в процессе обучения и использовании их как средства достижения предметных результатов учащихся на младшей школьной ступени.

Ключевые слова: младший школьник, проблемные ситуации, образование, результат, достижение.

Annotation. Modern school is a place where a child acquires new knowledge, develops, makes friends, in other words, socializes and becomes a full-fledged member of society. In preschool age, children mostly explore the world independently, constantly touching it, feeling objects, tasting them, and contemplating. However, when children start school, their interest in acquiring knowledge often diminishes compared to their preschool age. This is because in school, especially in the early stages, the teacher takes on the role of guiding the child's thought process. The teacher provides information that the student must assimilate, asks questions and offers answers, formulates specific tasks, while explaining the methods of their solution and suggesting various options. This is a familiar and standard approach to education, but it can significantly decrease a child's interest in familiarizing themselves with new material and assimilating it, as the child develops the notion that the teacher will provide all the necessary knowledge, present it in a straightforward manner, and provide readily accessible information. Due to this, outstanding educators such as G.I. Shchukina, S.L. Rubinstein, L.S. Vygotsky, among others, have a completely different view of the pedagogical approach. These researchers in the field of pedagogy believe that students become interested when they actively participate in the learning process. In this case, the child becomes not only the recipient of information but also an explorer who independently discovers something new and learns science. Pedagogical methods such as the use of problematic situations, reflection, and

cooperative learning contribute to engaging the child in active knowledge-seeking and developing their cognitive interest. Thus, the development of cognitive interest is an important aspect of education, allowing students to be active and independent participants in their learning process, not only receiving ready-made information from the teacher but also actively exploring the world and taking direct part in the cognitive process. This article focuses on the use of problematic situations in the learning process and how they can be employed as a means to achieve students' subject-related outcomes at the primary school level.

Key words: primary school student, problematic situations, education, outcome, achievement.

Введение. Мир не стоит на месте, а уверенно идёт вперёд огромными шагами. Появляются новые технологии, о которых человек не знал даже ещё 7-10 лет назад. Поэтому люди должны адаптироваться к современным реалиям и мыслить не стандартно заложенными шаблонами, а креативно и совершенно по-новому. В связи с этим на первый план выходят следующие качества: готовность и способность к саморазвитию, самодисциплине, мотивация к учению и познанию, умение творчески подходить к решению различных вопросов, желание самостоятельно находить ответы на вопросы и достигать истины.

Каждый учитель, который подходит к процессу образования с творческой стороны, задумывается над тем, как развивать логическое мышление у учащихся в процессе обучения. В таком случае помогает организация проблемного обучения, способствующая интеллектуальному развитию школьников. При таком подходе учитель контролирует познавательную активность учащихся на уроке, создает проблематическую ситуацию, подводит к постановке проблемы, проводит поиск гипотезы, ее проверку, обобщает результаты и помогает применить на практике полученные знания.

Изложение основного материала статьи. Академик П.Л. Капица очень интересно высказывается по поводу данной проблемы. Этот уважаемый человек считает, что развитие творческих способностей молодежи должно занимать центральное место и иметь не меньшую важность, чем вопросы мира и предотвращения войны. По его мнению, специалисты, обладающие опытом творческой деятельности, значительно отличаются от тех, кто способен работать только по клишированному стандарту или полученной инструкции и имеет опыт лишь репродуктивной работы [1].

Создание проблемной ситуации – это один из способов заставить детей думать по-новому. Проблемная ситуация – это условия, при которых ученику необходимо самому преодолеть сложности при решении той или иной задачи, поскольку у него отсутствует нужная информация. Когда школьник попадает в такую ситуацию, то испытывает определенное психологическое состояние, которое переживает в процессе выполнения задания, для которого нет готовых решений и которое требует получения новых знаний о предмете, способах или условиях его выполнения. В такой ситуации обучающийся должен быть готов искать новые пути выхода из ситуации, пробовать нестандартные решения и проявлять инициативу, чтобы успешно преодолеть трудности и достичь поставленных целей. Проблемные ситуации в обучении заставляют прибегать к логическому мышлению, могут стимулировать развитие интеллектуальных способностей, креативности и самостоятельности обучающегося, способствуя его личному росту и обогащению знаний.

Проблемное обучение, по мнению В. Оконя, состоит из нескольких основных этапов: создание ситуаций, требующих обдумывания и решения, формулирование самих проблем для учащихся, предоставление им необходимой помощи при их решении, проверка их решений и, наконец, осуществление руководства процессом систематизации и закрепления полученных знаний. Такой вариант обучения, безусловно, приносит больше пользы, чем традиционная форма образования, так как решение нестандартных задач способствует развитию критического мышления, творческих навыков и самостоятельности, а также требует полного поглощения процессом и максимальной концентрации [4, С. 67].

Проблемное обучение, согласно определению Махмутова, заключается в особом педагогическом подходе, основанном на организации учебного процесса через создание таких ситуаций, которые помогают ставить перед учащимися задачи, требующие поиска и разработки оптимальных решений. Самое главное отличие от стандартного образования – это смещение акцента с передачи уже готовых знаний на самостоятельное решение проблем, путём анализа, поиска и изучения новой информации, что требует творческого подхода учащихся. Преподаватель выступает в роли организатора обучения и руководителя групповой работы, создавая условия для активного и самостоятельного участия учащихся в процессе получения знаний [2, С. 68].

Проблемное обучение, по мнению Вилькеева и Лернера, предоставляет ученику принимать активное участие в решении новых для него познавательных и практических задач, с которыми ранее он никогда не сталкивался. Эти задачи должны быть структурированы в соответствии с образовательными целями учебного заведения.

Итак, проблемное обучение имеет ряд преимуществ:

1. Активное участие школьников в мыслительном процессе. При возникновении проблемной ситуации ученики живо ищут решения задач, занимаются переформулировкой вопроса и анализом всей полученной в ходе исследования информации.
2. Практическое применение знаний. В ходе решения проблемных задач ученикам предоставляется возможность проверить все свои знания, полученные ранее и оценить их применение на практике.
3. Умение работать в группе. Проблемное обучение зачастую требует не индивидуального, а группового подхода, что способствует развитию навыков сотрудничества, коммуникации и умения работать в команде.
4. Увлекательность и мотивация. Многие учащиеся любят не стандартные и однотипные задания, а новые и необычные. У них возникает желание достичь результата первыми, найти подход, отличающийся от остальных.
5. Наличие различных подходов. Проблемное обучение позволяет применять разнообразные методы и подходы: исследовательская деятельность, проектная работа и творческие задания, что помогает развитию разносторонних навыков и способностей учащихся.

Ниже представлены примеры уроков математики и русского языка с применением проблемного подхода для учеников младшего школьного возраста:

Математика.

Тема занятия: Сравнение чисел.

Цель урока. Развить у детей навык сравнения чисел и решения проблемных задач.

Ход урока:

1. *Введение.* (около 5-7 минут).

Учитель после прочтения темы задает вопрос: «Ребята, чем мы будем заниматься сегодня на уроке?».

– Дети отвечают, что они будут учиться сравнивать числа.

– Учитель говорит, что на сегодняшнем уроке они будут решать различные задачи, связанные со сравнением чисел и поиском наибольшего и наименьшего числа.

2. *Основная часть (25 минут):*

– Учитель предлагает детям задание, предполагающее сравнение чисел или предметов.

Можно использовать несколько подходов:

1. Визуальное сравнение. Можно предложить детям посмотреть на изображённые на картинках или на встречающиеся в реальном мире разные предметы и попросить их сравнить размеры или количество. Например, пусть дети сравнят два яблока или два карандаша и определят, какой из них длиннее или больше. Можно предложить им ряды с разным количеством предметов и попросить определить, в каком ряду предметов больше (меньше).

2. Использование числовых знаков равенства. Следует учить детей использовать знаки «больше», «меньше» и «равно». Задавайте им вопросы, например, «8 больше или меньше, чем 3?», и просите их использовать соответствующий знак для сравнения чисел.

3. Использование числовых рядов. Постройте числовые ряды и попросите детей расположить числа в порядке возрастания или убывания. Например, предложите числовой ряд от 1 до 10 и попросите их расставить числа в правильном порядке.

4. Сравнение предметов. Дайте ученикам набор предметов разного размера или количества и попросите сравнить их между собой. Например, дайте им две коробки с карандашами: одна с 3, а другая с 5, и попросите их определить, в какой коробке больше или меньше.

5. Можно дать для решения следующую задачу: «У Маши 9 яблок, а у Пети 4 яблока. У кого из детей яблок больше?».

– Дети размышляют и предлагают различные варианты решения задачи.

– Учитель поддерживает их мысль и задает дополнительные вопросы, например: «Как можно узнать, у кого больше яблок, а у кого меньше? Как это можно проверить? Какие знаки сравнения можно использовать?».

– Дети обсуждают свои ответы и объясняют их, используя знаки сравнения (> - больше, < - меньше).

– После нахождения меньшего и большего числа, можно предложить выяснить на сколько одно число больше (меньше) другого. Учитель может спросить, какие математические действия для этого нужно выполнять.

3. *Заключение и обобщение (10 минут):*

– Учитель проводит обратную связь и подводит итоги урока. Рассказывает о том, что предметы можно сравнивать визуально, а числа, исходя из расположения в числовом ряду.

– Дети рассказывают, какие способы сравнения чисел они использовали и какие правила применили.

4. *Домашнее задание (5 минут):*

– Учитель задает детям задание на закрепление: «На картинке изображено 5 предметов, сравните их размеры и запишите их названия от меньшего к большему».

– Учитель подводит обобщение и подчеркивает важность навыка сравнения чисел и размеров предметов в математике и в повседневной жизни.

Ниже представлен ещё один пример урока в младших классах с применением проблемного подхода по предмету «Русский язык».

Тема: «Построение предложений».

Цель урока. Научить школьников строить предложения.

Введение. Можно начать урок с постановок вопросов о том, что такое предложение, чем оно отличается от словосочетания. Обсудите их ответы и дайте им примеры предложений из повседневной жизни.

Постановка проблемы. Следует дать ученикам задание, предполагающее создание собственных предложений на определенную тему. Интереснее было бы предложить группе не просто придумать несвязные предложения, а сочинить полноценный текст. Примерные темы: «Моя любимая игрушка» или «Чем я люблю заниматься в свободное время». Позвольте детям самостоятельно придумать предложения и задайте им вопросы, чтобы они могли обосновать свой выбор и объяснить предложения.

Примерный круг вопросов:

– Что такое предложение?

– Как можно сделать предложение более информативным?

– Как можно предложение сделать более красивым?

– Что произойдет с предложением, если мы переставим в нём слова, как нам нравится?

– Что произойдет, если мы уберем какое-либо слово из предложения?

Работа с проблемой. Разделите учеников на группы и попросите их придумать предложения на заданную тему. Дайте им время на обсуждение проблемы, её осмысление. Стимулируйте мышление учеников, задавая наводящие вопросы и помогая им в процессе создания предложений. Продемонстрируйте примеры и дайте обратную связь, чтобы помочь им развить свои навыки построения предложений.

Практическое применение. Попросите группы учеников провести мини-презентацию получившихся текстов. Предложите использовать различные виды предложений: вопросительные, повествовательные, побудительные, восклицательные и невосклицательные, распространённые и нераспространённые. Побуждайте использовать разнообразные слова и фразы. Попросите других учеников задавать дополнительные вопросы и делиться своим мнением.

Заключение. Подведите итоги урока, выделите наиболее интересные и оригинальные предложения из каждой группы. Обсудите их и объясните, что делает эти предложения особенными. Подчеркните важность правильного построения предложений для эффективной коммуникации.

Выводы. Необходимость создания проблемных ситуаций на уроках состоит в том, что у детей появляется возможность анализировать, сравнивать, наблюдать и делать выводы самостоятельно, а также добывать необходимую информацию и чувствовать себя исследователями. Ученики убеждаются в том, что не на все вопросы имеются уже готовые ответы, а иногда ответ может быть неоднозначным. Каждый школьник имеет полное право выдвигать свои предположения, иметь своё мнение и имеет право высказывать его. Задача учителя заключается не в том, чтобы выбрать подходящий ответ из массы решений, а в том, чтобы видеть в каждом мнении ребенка живую мысль.

Постановка перед ребенком проблемных ситуаций приводит к тому, что они перестают бояться проблем и стремятся их разрешить. Мы хотим надеяться, что, вступая в жизнь, дети будут защищены от стрессов.

Опираясь на исследования учёных, можно сделать вывод, что в результате использования такого подхода, происходит повышение интереса детей к учебе и новым знаниям, а также рост успеваемости. Улучшается эмоциональное отношение к обучению, исчезает страх перед преодолением трудностей, и возрастает желание самостоятельного поиска различных подходов к решению проблемных задач, что не может не стать полезным в будущем.

Кроме того, учебные проблемы оказывают положительное влияние на эмоциональную сферу учащихся. Дети испытывают огромное удовольствие, когда они сами находят решение, и их самооценка растёт.

Литература:

1. Капица, С. Задача настоящего образования – научить пониманию / С. Капица. – 2018. – URL: Режим доступа: <https://www.liveinternet.ru/users/stewardess0202/post430483091/> (дата обращения: 16.08.2023)

2. Махмутов, М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей / М.И. Махмутов. – Москва: Просвещение, 1977. – 240 с.
3. Морозова, Н.Г. Учителю о познавательном интересе / Н.Г. Морозова. – Москва: Знание, 2009. – 246 с.
4. Оконь, В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. – Москва: Просвещение, 1968. – 208 с.
5. Фомин, Н.В. Активизация познавательной деятельности старшеклассников в процессе изучения экономических дисциплин: диссертация... канд. пед. наук: 13.00.01: Фомин Николай Васильевич. – Брянск, 1998. – 163 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат филологических наук, доцент Шевелева Татьяна Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

КОММУНИКАТИВНЫЕ БАРЬЕРЫ И СПОСОБЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация. В статье исследовано понятие «коммуникативные барьеры». Представлен анализ некоторых классификаций коммуникативных барьеров. Рассмотрены субъекты инклюзивного образовательного процесса, испытывающие коммуникативные барьеры в процессе педагогического взаимодействия. Описана специфика проявления коммуникативных барьеров у обучающихся и учителей в условиях инклюзивной практики. Выявлены типичные коммуникативные барьеры у обучающихся в инклюзивной образовательной среде.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативные барьеры, классификации коммуникативных барьеров, субъекты инклюзивного образования, коммуникативные барьеры в инклюзивной образовательной среде.

Annotation. The article explores the concept of “communication barriers”. An analysis of some classifications of communication barriers is presented. The subjects of the inclusive educational process, experiencing communication barriers in the process of pedagogical interaction, are considered. The specificity of the manifestation of communication barriers among students and teachers in the context of inclusive practice is described. Typical communication barriers among students in an inclusive educational environment have been identified.

Key words: communication, communication barriers, classifications of communication barriers, subjects of inclusive education, communication barriers in an inclusive educational environment.

Работа выполнена в рамках государственного задания на выполнение прикладной научно-исследовательской работы по теме «Профилактика буллинга и формирование инклюзивной культуры в школе» (Дополнительное соглашение Минпросвещения России и ФГБОУ ВО «ОмГПУ» № 073-03-2023-018/4 от 19.06.2023)

Введение. Коммуникация в научных исследованиях трактуется как процесс передачи информации и как общение, взаимодействие, которое протекает только в социуме. Именно в процессе взаимодействия, интеракции формируется личность, приобретаются знания, опыт сотрудничества, сосуществования в обществе. Однако в силу различных причин (сложности самого явления, особенностей участников общения, внешних факторов) в процессе коммуникации могут возникать определенные затруднения, преграды, которые принято называть коммуникативными барьерами.

Проблема коммуникативных барьеров и способов их преодоления нашла отражение в психолого-педагогических исследованиях, теории коммуникации, социологии, философии (Л.С. Выготский, Б.Д. Парыгин, А.А. Леонтьев, Е.В. Цуканова, И.А. Зимняя, Е.В. Залобовская, М.А. Василек и др.). В основе существующих на сегодняшний день определений коммуникативных барьеров лежат различные научные подходы. Ряд исследователей основывается на психологическом подходе, понимая под коммуникативными барьерами «психологическое препятствие на пути адекватной передачи учебной информации между участниками педагогического процесса» [1, С. 280]. Следует отметить, что в этом случае спектр причин, затрудняющих общение, значительно сужается, так, например, не учитываются внешние факторы. Существуют и более широкие определения, не ограничивающие причины возникновения коммуникативных барьеров и сферу их распространения. Например, В.Н. Куницына понимает коммуникативный барьер как «абсолютное или относительное препятствие эффективному общению, субъективно переживаемое или реально присутствующее в ситуациях общения, причинами которого являются мотивационно-операциональные, индивидуально-психологические, социально-психологические особенности обучающихся» [4, С. 236].

По мнению специалистов, коммуникативные барьеры могут возникать во всех сферах человеческой деятельности и в любом возрасте, но существенно чаще они проявляются в школьном детстве, поскольку значительная часть коммуникантов еще только приобретает опыт общения, социализации. Особенно остро вопросы коммуникативных барьеров стоят в сфере инклюзивного образования.

Целью нашего исследования является выявление типов коммуникативных барьеров у субъектов инклюзивного образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. В последнее десятилетие инклюзивное обучение активно внедряется в школьной практике. Его цель – предоставить право и создать условия для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) в обычных школах, устранить их изоляцию, расширить возможности для получения качественного образования. Данная форма обучения создает равные возможности для всех школьников, позволяет учащимся с ОВЗ адаптироваться в обществе, самореализоваться, способствует формированию коммуникативных навыков. Полноценное общение ребенка с ОВЗ со сверстниками не только помогает лучшему освоению образовательной программы, но и определяет его психологическое состояние, социальное развитие, самооценку.

Несмотря на ориентацию образовательной системы на инклюзивную форму обучения, разработку адаптированных образовательных программ, подготовку педагогических кадров к работе с детьми с ОВЗ, существует множество коммуникативных барьеров, препятствующих интеракции участников образовательного процесса, полноценной реализации права на получение доступного, законодательно закрепленного образования.

Преодоление этих барьеров во многом зависит от эффективного взаимодействия всех участников образовательного процесса, круг которых довольно широк. Основным субъектом инклюзивного образования, в первую очередь встречающим коммуникативные барьеры, являются обучающиеся с ОВЗ. В силу незначительного или негативного опыта общения, стресса, несформированности коммуникативных умений школьники не способны выстраивать эффективную коммуникацию.

Второй стороной общения, также испытывающей трудности в процессе взаимодействия, являются дети, развивающиеся в норме. Они имеют определенный опыт социализации, взаимодействия, сформированную самооценку и не всегда идут на контакт с обучающимися с ОВЗ.

Важным субъектом инклюзивного образования, активно влияющим на взаимодействие обучающихся, является педагогический коллектив. Как показывает практика, у педагогов возникают значительные сложности в процессе общения с детьми в инклюзивных классах. Зачастую это объясняется боязнью не справиться с ситуацией, предвзятой установкой, сложностью организации самого процесса обучения.

Существенную роль в процессе адаптации детей с ОВЗ играют родители. Их позиция может способствовать формированию детского коллектива или, напротив, являться причиной барьеров и конфликтов. Так, родители детей, развивающихся в норме, часто считают, что наличие в классе ребенка с ОВЗ снизит качество образования, будет негативно влиять на дисциплину. Эта установка сказывается и на мнении детей. Родители детей с ОВЗ также оказывают влияние на установление взаимоотношений в школьном коллективе: их негативный опыт, боязнь, что ребенок не справится с программой, может отражаться на поведении детей с ОВЗ и способствовать возникновению барьеров.

Теоретический анализ показывает, что в настоящее время в различных направлениях исследований разработаны разнообразные типологии коммуникативных барьеров (Б.Д. Парыгин, Е.В. Цуканова, И.А. Зимняя, В.Н. Куницина, А.К. Маркова, Е.Н. Скаженик, А.С. Чамкин, В.А. Кан-Калик, М.А. Василик и др.). Наличие множества классификаций объясняется разными подходами, лежащими в их основе. Выявление типологии коммуникативных барьеров, причин их возникновения позволит найти наиболее эффективный способ их преодоления. Охарактеризуем некоторые классификации.

М.А. Василик коммуникативные барьеры подразделяет на три группы: барьеры, обусловленные внешними условиями, обстановкой (шумы, помехи, погодные условия); технические барьеры (технические помехи); «человеческие» барьеры (барьеры, связанные с человеческим фактором, как то: психофизиологические (физиологические нарушения, психологические особенности), социокультурные (различия в социальном статусе, традициях, культуре, религии, возрастные различия) [5, С. 153].

И.А. Зимица, рассматривая коммуникативные барьеры в аспекте педагогической психологии, соотносит их со сферой деятельности, выделяя этно-социокультурные, статусно-позиционно-ролевые, возрастные, индивидуально-психологические, деятельностные, межличностные барьеры [2, С. 317].

В.А. Кан-Калик описывает барьеры, возникающие педагогической деятельности у учителей в как одного из субъектов педагогического процесса. К их числу он относит: барьер боязни класса и педагогических ошибок, негативной установки, несовпадения установок, отсутствия контакта, негативного прошлого опыта, подражания [3, С. 34-35].

При всем многообразии подходов к типологии барьеров можно отметить, что в их основе лежит причина возникновения, сфера распространения или особенности субъектов коммуникации. Обобщая изученные классификации, теоретические и практические исследования в области инклюзивного образования, выделим коммуникативные барьеры, свойственные разным субъектам инклюзивного образовательного процесса.

Таблица 1

Представленность коммуникативных барьеров в инклюзивном образовании

Тип барьера	Обучающиеся с ОВЗ	Обучающиеся, развивающиеся соответственно норме	Педагоги
Психологический	+	+	+
Мотивационный	+	+	+
Социокультурный	+	+	+
Языковой	+	+	+
Средовой	+		
Когнитивный	+		
Физический	+		
Педагогический			+

Рассмотрим содержательную сторону обозначенных коммуникативных барьеров. Так, психологический барьер свойствен всем участникам образовательного процесса: как учащимся, так и учителям. Проявляется в чувстве тревоги, неуверенности, раздражительности в процессе общения. Ребенок с ОВЗ, находящийся в состоянии стресса, испытывает дискомфорт, волнение, боится быть неправильно понятым, что может быть вызвано прошлым негативным опытом общения. Учителя, работающие в инклюзивных классах, в силу дополнительной нагрузки, проблем, возникающих с дисциплиной, эмоционального неприятия детей с ОВЗ испытывают раздражительность, недовольство, что может отразиться и на процессе взаимодействия.

Мотивационный барьер заключается в отсутствии потребности к коммуникации между учащимися. Дети с ОВЗ испытывают страх и не проявляют интереса к общению со сверстниками, что может быть вызвано негативными ситуациями общения в прошлом, отсутствием опыта взаимодействия, неуверенностью. Школьники с нормативным развитием также не испытывают потребности в общении с детьми с ОВЗ, так как их круг взаимодействия достаточен, они социально адаптированы, чаще всего определенные взаимоотношения у них складываются еще в дошкольных образовательных учреждениях.

Социокультурный барьер связан с различиями в уровне образования, кругозоре, сфере интересов, социальном статусе. Дети с ОВЗ чаще всего ограничены в возможности посещать различные мероприятия, выставки. Это мешает им полноценно взаимодействовать со сверстниками, поскольку круг их интересов различен.

Традиционно языковой барьер понимается как разный уровень владения языком, объемом словарного запаса, в результате которого возникает непонимание или искажение информации. В инклюзивной среде языковой барьер проявляется в зависимости от типа заболевания. У детей с ОВЗ в соответствии с типом заболевания могут отмечаться различные проблемы: нарушения артикуляции, несформированность грамматического строя речи, малый объем словарного запаса, что не позволяет им полноценно взаимодействовать со сверстниками.

Средовой барьер заключается в отсутствии технического обеспечения процесса обучения детей с ОВЗ, что ограничивает возможность посещения учебных заведений, культурно-досуговых центров и т.д., а ведь не что иное, как совместная деятельность, участие во внеурочных мероприятиях способствует интеграции коллектива. Несмотря на активную работу в этом направлении, многие проблемы еще остаются нерешенными.

Когнитивный барьер основывается на особенностях мыслительной деятельности человека, несформированности некоторых мыслительных операций у детей с ОВЗ, которые мешают полноценному взаимодействию со здоровыми сверстниками.

Физический барьер связан с заболеваниями, которые ограничивают свободу передвижения. Детский возраст отличается активностью, подвижностью, и значительная часть общения протекает в различного рода подвижных играх, мероприятиях. Школьники с некоторыми видами заболеваний (например, слепые, слабовидящие, имеющие нарушения опорно-двигательного аппарата) ограничены в возможности свободно передвигаться, что мешает их полноценной интеракции в коллектив ровесников.

Педагогический барьер свойствен учителям, работающим в инклюзивных классах. Здесь уместно обратиться к типологии коммуникативных барьеров В.А. Кан-Калика. Барьеры, обозначенные им в работе с нормотипичными детьми, особенно остро проявляются в инклюзивной среде. Обучение детей с ОВЗ требует специальной подготовки, дополнительных усилий по поддержанию дисциплины, что вызывает боязнь не справиться с ситуацией, допустить педагогические ошибки.

Для выявления типов барьеров, преобладающих в детском инклюзивном коллективе, нами был проведен опрос учащихся с ОВЗ (16 чел.) и нормотипичных школьников 2-4 классов (62 чел.). Исследование показало, что обучающиеся с ОВЗ в качестве основной проблемы назвали психологический барьер (13 чел. – 81%). Школьники отмечали, что они испытывают страх допустить ошибку и стать предметом насмешек, не знают, как построить общение. На втором месте оказался мотивационный барьер (3 чел. – 19%), который, исходя из ответов, продиктован малым опытом общения в прошлом, изоляцией от социума. Отсутствие стремления к общению для таких детей является привычным и воспринимается как менее стрессовое.

Другие барьеры не были отмечены в процессе опроса детей, в частности, не были обозначены физический и средовой барьеры, что, скорее всего, объясняется отсутствием типов заболеваний, требующих создания дополнительных условий для обучения, препятствующих свободному передвижению.

Школьники с нормативным развитием преимущественно обозначили мотивационный барьер (47 чел. – 76%). Свой выбор они объясняли отсутствием интереса к общению и наличием друзей среди сверстников с нормативным развитием. Восемь человек (13%) отметили в качестве наиболее значимой причины психологические трудности, указывая, что испытывают неуверенность и тревожность в процессе взаимодействия с детьми с ОВЗ. Семь школьников (11%) назвали речевой барьер в качестве основного затруднения, отметив, что не всегда понимают речь обучающихся с ОВЗ. Остальные барьеры не были отмечены при опросе, что, возможно, объясняется возрастом и неумением анализировать причины неудачной коммуникации.

Выводы. Таким образом, возникающие в инклюзивной среде коммуникативные барьеры препятствуют эффективному взаимодействию обучающихся в инклюзивных классах. Это приводит к разобщенности в коллективе, обособленности школьников с ОВЗ, в результате не реализуется основная задача инклюзивного образования – обеспечение равных условий и возможностей обучения для всех. Наличие барьеров не способствует формированию инклюзивной культуры, происходит деление на «своих» и «чужих», что может порождать неконструктивное поведение: игнорирование, конфликты, буллинг, агрессию.

Результативность обучения во многом зависит от того, насколько эффективно складывается процесс общения между ребенком с ОВЗ и нормотипичными детьми, поэтому работу по преодолению коммуникативных барьеров следует вести комплексно, задействуя всех участников образовательного процесса. Необходимо формировать правильное, толерантное отношение к обучающимся с ОВЗ не только на законодательном уровне, но и на уровне социального восприятия. Все еще актуальным остается вопрос о создании доступной среды, методическом обеспечении образовательного процесса.

Одним из способов преодоления коммуникативных барьеров в инклюзивном образовании является работа по подготовке педагогических кадров в условиях инклюзии, поскольку отношение педагога к обучающимся с ОВЗ зачастую определяет мнение детей и родителей. Требуется также комплексная работа школы с обучающимися, имеющими нормативное развитие, и их родителями по формированию толерантного отношения, желания к взаимодействию с детьми с ОВЗ, так как это один из наиболее важных факторов снятия барьеров.

Литература:

1. Ерохин, В.В., Коммуникативные барьеры как проблемное поле в современной инклюзивной практике / В.В. Ерохин, В.Л. Крайник // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: сборник научных трудов Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием / под ред. Г.Ю. Лизуновой. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайский гос. ун-т, 2029. – С. 279-283
2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
3. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
4. Куница, В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куница, Н.В. Казаринова, М.В. Погольша. – СПб.: ПИТЕР, 2001. – 544 с.
5. Основы теории коммуникации: Учебник / [М.А. Василик]; под ред. проф. М.А. Василика. – М.: Гардарики, 2003 – 615 с.

Педагогика

УДК 378.637+37.013.43

старший преподаватель кафедры спортивных дисциплин Шевцов Николай Алексеевич

Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье представлены теоретические аспекты формирования общей культуры студента педагогического вуза. Проведен анализ структуры общей культуры студента, на основе которой представлена авторская методика определения её уровня. Разработан диагностический инструментарий, позволяющий оценить состояния познавательной активности, когнитивности, операционно-деятельностной готовности и креативности студента педагогического вуза на разных этапах его учебной деятельности. Совокупность представленных критериев позволяет профессорско-педагогическому составу, а также самим студентам комплексно оценить состояние внутреннего развития обучающихся и наметить предпосылки к глубокому преобразованию внутреннего мира и тех профессиональных компетенций, которые

необходимы для реализации образовательных целей и задач. Настоящая работа ставит своей целью исследовать состояние уровня общекультурного развития студента в рамках его учебной деятельности и определить достоинства и недостатки рассматриваемого процесса.

Ключевые слова: общая культура человека, общая культура студента, освоение, созидание, творчество, познавательная активность, когнитивность, креативность, операционно-деятельностная готовность.

Annotation. The article presents theoretical and practical aspects of the formation of the general culture of a student of a pedagogical university. A theoretical analysis of the structure of the student's general culture is carried out, on the basis of which the author's methodology for determining its level is presented. Diagnostic tools have been developed to assess the state of cognitive activity, cognition, operational and activity readiness and creativity of a pedagogical university student at different stages of his educational activity. The totality of the presented criteria allows the teaching staff, as well as the students themselves, to comprehensively assess the state of internal development of students and outline the prerequisites for a profound transformation of the inner world and those professional competencies necessary for the implementation of educational goals and objectives. The present work aims to investigate the state of the level of general cultural development of the student within the framework of his educational activities and to determine the advantages and disadvantages of the process under consideration.

Key words: general human culture, general student culture, mastering, creation, creativity, cognitive activity, cognitiveness, creativity, operational and activity readiness.

Введение. Подготовка будущих учителей строится на основе формирования их профессиональной компетентности. Направленность усилий студентов в процессе учебной деятельности основывается на освоении академических знаний, умений и навыков, увеличении доли самостоятельного и дистанционного обучения в рамках подготовки к учебным дисциплинам, взаимодействию и сотрудничестве с участниками образовательного процесса и др. Данный подход не совсем вписывается в реалии современного общества, ведь основная задача системы образования является подготовка учителя не как носителя информации, способного к её трансляции и моделированию, а как созидателя, обладающего багажом культурологических знаний и ценностей, способного к реализации образцов культуры в процессе профессиональной деятельности. Поэтому рассмотрение настоящей работы является актуальным и обоснованным.

Говоря об общей культуре, И.А. Зимняя достаточно подробно раскрывает содержательную часть внутренних и внешних проявлений человека отвечающих требованиям высокоинтеллектуальной и духовно-нравственной личности, выражающаяся следующим образом:

- уважение достоинства другого человека и сохранение собственного достоинства в разнообразных ситуациях социального взаимодействия (бытового, профессионального, общественного), т.е. культура личности, саморегуляции;
- адекватность человека (внешний вид, манера поведения, общение) ситуациям бытового, профессионального, общественного взаимодействия, т.е. культура быта, труда, отдыха, здорового образа жизни, общения;
- соблюдение этносоциокультурных традиций, обычаев, норм, этикета в моно- и кросскультурном взаимодействии, т.е. культура нормативного поведения, этикета, отношения, социального взаимодействия;
- актуальная готовность использования общекультурного индивидуального фонда знаний (гуманитарных, естественнонаучных, экономических, политических, правовых и т.д.), сформированного содержанием полного среднего и высшего образования в процессе решения задач социального взаимодействия, т.е. культура интеллектуальной и предметной деятельности, культура интеллекта;
- не насыщаемость потребности удовлетворения и продолжения личностного социокультурного (нравственного, интеллектуального, эстетического и т.д.) развития и саморазвития, т.е. культура саморегуляции, личностного самоопределения;
- ориентировка в основных ценностно-смысловых доминантах современного мира, страны, общества; в основных направлениях истории и сохранения культурной жизни мира, страны (живопись, музыка, литература, архитектура и т.д.), т.е. общечивилизационная культура;
- социальная ответственность за себя, свое поведение, ответственность за благополучие других, т.е. культура социального бытия [3, С. 39].

Подробное рассмотрение вышеизложенных положений позволяет определить осязаемые границы трактовки общей культуры человека и наметить предпосылки к её структурированию. При этом, данное понимание находит свое отражение и в жизнедеятельности студента, но в более узком значении. Это связано с тем, что система высшего образования предъявляет требования к профессиональной компетенции будущих учителей согласно их специализации и направлению подготовки. Поэтому общая культура студента понимается как интегративная характеристика, предполагающая как совокупность культурных знаний и ценностей, морально-нравственных качеств, норм поведения, так и способность к их реализации в учебной деятельности.

Взгляды И.А. Зимней находят свое отражения в трудах и других педагогов, занимающиеся вопросом общекультурного развития студента, где отдельные стороны структуры его содержания подробно исследовались Д.Н. Гугиным, М.В. Дудкиной, И.Р. Селигеевой, И.Н. Цехмистренко и др. [2, 3, 4, 5].

Например, в работе И.Н. Цехмистренко, определяющими компонентами общей культуры студента являются аксиологический, когнитивный, деятельностно-практический. [5]. Нескольким иной подход к пониманию структуры общей культуры, с акцентом на освоение образцов культуры и креативное развитие студента представлен в работе И.Р. Селигеевой: культурно-знаниевый, деятельностный, личностно-творческий компоненты [4].

В исследовании М.В. Дудкиной в отличие от И.Н. Цехмистренко и И.Р. Селигеевой актуализируется роль познавательной активности обучающегося как основа межличностного взаимодействия участников образовательного процесса, а её проявление находит отражение в одном из компонентов в структуре общей культуры студента: мотивационный, личностный, когнитивный, деятельностный [2]. Наиболее развернутая структура представлена Д.Н. Гугиным, рассматривающий общую культуру студента вуза через интегративное личностное образование: гуманистический, аксиологический, обучающий, нормативный, регулятивный, воспитательный и ценностный компоненты [1].

Представленные авторские структуры общей культуры студента имеют интегративную характеристику, а, следовательно, свидетельствуют о квалиметрическом выражении её критериев. Поэтому, основываясь на результатах авторских исследований, логике работы, а также личном опыте профессионально-педагогической деятельности, в качестве критериев представлены следующие: внутренняя активность, когнитивность, операционно-деятельностная готовность и креативность. Глубокое и всестороннее изучение различных аспектов рассматриваемого понятия позволяет разработать собственную методику определения уровня сформированности общей культуры студента педагогического вуза.

Изложения основного материала статьи. Методика имеет структуру личностного опросника, состоит из 4 групп утверждений (внутренняя активность, когнитивность, операционно-деятельностная готовность и креативность) по 10

вопросов в каждом. Ответы на вопросы выставляются в баллах от 0 до 4. Обучающимся последовательно необходимо ответить на все вопросы, предлагаемые в методике, выбранные ответы необходимо подчеркнуть или обвести.

Таблица 1

Методика определения уровня общей культуры студента педагогического вуза

№	Критерий «Внутренней активности»	Баллы				
		4	3	2	1	0
1	– я уверен, что по окончании вуза, высокий уровень интеллектуальных знаний, духовного развития и творческой активности студента, является критерием профессионального отбора у работодателей	4	3	2	1	0
2	– мне интересно слушать и перенимать знания у интеллектуальных и духовно богатых людей	4	3	2	1	0
3	– я самостоятельно изучаю ряд предметов, по моему мнению, необходимых для моей будущей профессии	4	3	2	1	0
4	– в свободное от учебной деятельности время, я посещаю театры, оперу, культурно-массовые мероприятия	4	3	2	1	0
5	– я мотивирован закончить вуз без троек в дипломе	4	3	2	1	0
6	– до поступления в вуз я давно интересовался профессией учителя, педагога	4	3	2	1	0
7	– мотивом моей учебной деятельности является познавательная, культурно-нравственная и творческая деятельность	4	3	2	1	0
8	– у меня достаточно силы воли, чтобы учиться без напоминания родителей, педагогов и администрации вуза	4	3	2	1	0
9	– прочтение новых книг и получения новых знаний, придает мне моральное удовольствие и возможность самообразование	4	3	2	1	0
10	– в процессе жизнедеятельности, я принимаю активное участие и разумную инициативу	4	3	2	1	0
Критерий «Когнитивности»						
1	– гуманитарные предметы учебной деятельности, позволяют расширить поле моих интеллектуальных и духовных возможностей	4	3	2	1	0
2	– я считаю, что понятия «культура речи», «культура мышления», «рефлексивная культура» и «эмоциональная культура» являются основными составляющими элементами общей культуры студента	4	3	2	1	0
3	– я хорошо понимаю подходы и методы структурирования общей культуры студента	4	3	2	1	0
4	– я критически подхожу к результатам своей учебной деятельности	4	3	2	1	0
5	– мне нравится читать книги, в свободное от учебной деятельности время	4	3	2	1	0
6	– высокий уровень общей культуры позволяет достойно выйти из трудных учебных и жизненных ситуаций	4	3	2	1	0
7	– самоконтроль и своевременная коррекция полученных знаний, умений и навыков, являются залогом интеллектуального, духовного развития и творческой активности студента	4	3	2	1	0
8	– в общении мне комфортно с эмоциональными, культурно развитыми людьми	4	3	2	1	0
9	– я считаю, что если буду хорошо учиться, то стану более интеллектуальным и духовно богатым человеком	4	3	2	1	0
10	– в процессе учебной деятельности усвоение знаний, умений и навыков проходят быстрее на эмоционально насыщенных учебных занятиях	4	3	2	1	0
Критерий «Операционно-деятельностной готовности»						
1	– я считаю, что студент является творцом своей жизнедеятельности, а задатки закладываются в школьное и студенческое время	4	3	2	1	0
2	– я считаю, что педагог должен направлять студента в его учебных и творческих начинаниях	4	3	2	1	0
3	– культурно образовательное пространство вуза для меня является комфортной средой обитания	4	3	2	1	0
4	– я систематически посещаю театры, оперу, культурно-массовые мероприятия, выставки	4	3	2	1	0
5	– для выполнения задания, я построю план в голове и буду придерживаться его алгоритму	4	3	2	1	0
6	– в вузе, я принимаю участия в культурно-массовой и творческой деятельности	4	3	2	1	0
7	– прежде чем сдать самостоятельную работу на проверку педагогу, я перепроверю её на несколько раз	4	3	2	1	0
8	– я считаю, что педагог является посредником культурного развития	4	3	2	1	0
9	– я считаю, что студент должен нести персональную ответственность за свои поступки, действия и бездействия	4	3	2	1	0
10	– я очень мобилен в поиске необходимой информации, как на специальных образовательных порталах, так и во всемирной паутине	4	3	2	1	0
Критерий «Креативности»						
1	– я полагаю, что творческий человек способен придумывать уникальные идеи, отклоняясь от общепринятых и стандартных решений	4	3	2	1	0
2	– я сравниваю свой уровень сформированности общей культуры с результатами других студентов вуза	4	3	2	1	0
3	– в школьные годы я активно принимал участия в культурно-массовых мероприятиях	4	3	2	1	0

4	– для решения административных и учебных вопросов, я стараюсь использовать различные виды и категории идей	4	3	2	1	0
5	– в процессе учебной деятельности, в общении, в публичных выступлениях я стараюсь проявлять воображение, иронию и чувство юмора	4	3	2	1	0
6	– для решения учебных проектов, индивидуальных заданий, я руководствуюсь нестандартными творческими подходами	4	3	2	1	0
7	– я считаю, что творческая активность является двигателем развития общей культуры	4	3	2	1	0
8	– для разрешения спорных и конфликтных ситуаций в коллективе, группе, курсе, я беру на себя ответственность в их решении	4	3	2	1	0
9	– самообразования и самовоспитания являются приоритетными качествами моего личностного развития	4	3	2	1	0
10	– в качестве отдыха, я люблю перечитывать понравившийся мне книги	4	3	2	1	0

Полученные баллы во всех группах утверждений суммируются и делятся на общее количество баллов 160. Выявленный результат является индексом сформированности общей культуры. Для определения уровня сформированности общей культуры необходимо сопоставить данное значение с табличным.

Таблица 2

Уровень сформированности общей культуры студента педагогического вуза

Уровень сформированности общей культуры студента	Индекс сформированности общей культуры студента
Освоения	0,00 – 0,50
Созидания	0,51 – 0,84
Творчества	0,85 – 1,00

В исследовании участвовали студенты первых курсов Алтайского государственного педагогического университета и Горно-Алтайского государственного университета (373 человек).

Так, по результатам тестирования получены следующие результаты. 48,5% от общего числа студентов соответствуют уровню освоения. Его характерной особенностью является не высокая мотивация к учебной и внеучебной деятельности. Подготовка к занятиям носит в большей степени эпизодический характер и без использования дополнительной литературы. Беседа строится из номинального набора слов, часто прослеживаются в речи простые обороты и словосочетания, в редких случаях обучающийся основывается на примерах из художественной и научной литературы. Посещение культурно-массовых и физкультурно-спортивных мероприятий не высокая, в частных случаях отсутствует полностью. При этом, студент понимает необходимость своего личностного становления, но инициативность, ответственность, дисциплина имеет слабо выраженный характер. Операционно-деятельностная готовность и творческий активность студентов прослеживается практически сведена к нулю.

Относительно близкие показатели представлены на уровне созидания (46,4%). Студенты данного уровня характеризуются заинтересованностью к учебной и внеучебной деятельности. Подготовка к занятиям носит системный характер с использованием дополнительной литературы. В процессе беседа обучающийся проявляет активность, пытается рассуждать на разные темы и использовать сложные обороты и словосочетания, старается апеллировать примерами из художественной и научной литературы. В целом студент посещает культурно-массовые и физкультурно-спортивных мероприятия, но на непостоянной основе. Он проявляет дисциплинированность и ответственность, хотя в отдельных случаях возникают трудности. Инициативность в учебной деятельности адекватна учебной ситуации. Операционно-деятельностная готовность обусловлена необходимостью поиска новых способов работы с учебной информацией. Обучающийся берет на себя персональную ответственность за свои поступки, действия и бездействие.

При этом только незначительная часть студентов (5,1%) соответствует творческому уровню сформированности общей культуры. Для таких студентов характерно активный интерес к учебной и внеучебной деятельности. Подготовка к занятиям занимает значительную часть времени с использованием дополнительной литературы, видео и мнений экспертов. Навыки коммуникации обучающихся на достаточно высоком уровне. В процессе беседы они внимательно слушают собеседника, корректно и развернуто отвечают на поставленные вопросы и используют разнообразные примеры и сравнения. Являются активными участниками культурно-массовых и физкультурно-спортивных мероприятия. Студенты находятся в постоянном процессе самосовершенствования и личностного развития, познают новые образцы культуры, делятся опытом с другими участниками образовательного процесса. У них сформирована система знаний и готовность к реализации их прикладного значения. Систематическое проявление инициативы позволяет студентам выходить за рамки обозначенных образовательной программой. Операционно-деятельностная готовность высока и обусловлена личной ответственностью за сложные решения и возможные риски в процессе учебной деятельности. Проявляется высокая степень применения на практике нестандартных решений и новаторских идей для создания новых образцов культуры, где значительная роль отводится интуиции и импровизации.

Выводы. Проведенные исследования дают основание для следующих выводов:

1. Анализ результатов исследования показал, что в целом общая культура студента педагогического вуза соответствует требованиям, необходимым для номинальной результативности учебной деятельности. Данные уровни были выявлены в процессе анкетирования и подсчета полученных результатов ответов исследуемой группы студентов, что позволило констатировать следующее: 48,5% опрошенных студентов находится на уровне освоения, 46,4% – созидания, 5,1% - на творческом уровне развития общей культуры студента педагогического вуза.

Столь значительное преобладание результатов уровня освоения (48,5%) над уровнем творчества (5,1%) свидетельствует о том, что обучающийся уделяет не должное время своему культурному развитию. Неготовность к творческой реализации в процессе учебной деятельности существенно снижает возможности его освоения знаний, умений и навыков.

2. Вместе с тем, выявлен ряд существенных недостатков в формировании общей культуры студента педагогического вуза, устранение которых выведет исследуемый процесс на более высокий уровень, а именно: низкая посещаемость академических занятий; негативное отношение к предмету и/или педагогу; приоритет личных дел над учебными занятиями; недоброжелательные отношения с одноклассниками; раннее трудоустройство и т.д.; невысокая компетентность в работе с

современными информационными технологиями; неумение четко планировать свою учебную деятельность (распределять время на подготовку к учебным предметам, активизироваться в периоды максимальной учебной нагрузки (аттестации, зачеты, экзамены, сессия); наличие трудностей на ранних курсах обучения в вузе.

3. Полученные результаты исследования могут служить исходными данными для проведения педагогического эксперимента с внедрением авторских моделей и технологий формирования общей культуры студента педагогического вуза, а также использоваться в практике профессиональной подготовки обучающихся разных профилей и специальностей.

Таким образом, методика сформированности общей культуры студента педагогического вуза позволяет оценить состояние внутренней зрелости обучающегося, понять потенциал его развития и готовность к самореализации в профессиональной деятельности.

Литература:

1. Гугин, Д.Н. Формирование общей культуры студентов вуза во внеаудиторной деятельности: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Д.Н. Гугин. – Нижний Новгород, 2007. – 171 с.
2. Дудкина, М.В. Развитие общей культуры у будущих социальных педагогов во внеаудиторной деятельности: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М.В. Дудкина. – Чебоксары, 2015. – 183 с.
3. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Учительская газета. – 2004. – № 2. – С. 37-43
4. Селигеева, И.Р. Формирование общей культуры будущего учителя в системе профессионально-педагогического образования: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.Р. Селигеева. – Воронеж, 2004. – 157 с.
5. Цехмистренко, И.Н. Развитие общей культуры студентов в процессе профессиональной подготовки в вузах коммерции: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.Н. Цехмистренко. – Тула, 2011. – 162 с.

Педагогика

УДК 377.8

кандидат педагогических наук, доцент Шесенко Евгений Иванович

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул);

председатель предметно-цикловой комиссии преподавателей физической

культуры и методики физвоспитания, методист Рыжкова Надежда Николаевна

Краевое государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение

«Барнаульский государственный педагогический колледж

имени Василия Константиновича Штильке» (г. Барнаул);

старший преподаватель Мусатова Елена Геннадьевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

«Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова» (г. Барнаул)

ДИНАМИКА МОТИВОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ИХ К ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация. В статье рассматривается необходимость изучения у студентов – будущих учителей адаптивной физической культуры мотивации к овладению выбранной профессией, а также мотивов учебной деятельности. Данная проблема обосновывается дефицитом в общеобразовательных организациях физкультурных кадров, ко всему имеющим опыт инклюзивной практики. В работе основной акцент сделан на изучении у студентов мотивов учебной деятельности и мотивации к профессии в динамике за весь трехлетний период обучения в колледже. В исследовании были задействованы две группы студентов: контрольная группа – обучающиеся по традиционной программе подготовки учителей; экспериментальная группа, обучение которых было ориентировано на достижение расширенного числа профессиональных компетенций с погружением в инклюзивную среду. Исследование строилось на анализе результатов анкетирования студентов по адаптированной для колледжа методике Т.И. Ильиной «Мотивация обучения в вузе». Диагностика осуществлялась по трем показателям: приобретение знаний, овладение профессией, получение диплома. Фиксировались результаты исследования на четырех этапах обучения: констатирующем (в начале обучения), по окончании первого и второго курсов, а также по завершении обучения в колледже. Исследование показало, что на начальном этапе обучения у студентов обеих групп превалирует мотив получения диплома. С каждым следующим этапом в экспериментальной группе сила мотивов приобретения знаний и овладения профессией имеет положительную динамику со средней в начале и до высокой к окончанию исследования. В контрольной группе динамика силы мотивов не имела существенных изменений, а мотив получения диплома остался ведущим. По окончании трехлетнего исследования выявлено, что мотивация к профессиональной деятельности в контрольной группе студентов повысилась незначительно и соответствовала среднему (продуктивному) уровню, а в экспериментальной группе студентов выявлен высокий (креативный) уровень мотивации, характеризующийся интересом к обучению и потребностью в приобретении профессиональных знаний.

Ключевые слова: учебная деятельность, мотивы, мотивация, будущие учителя физической культуры, инклюзивная практика.

Annotation. The article considers the need for students – future teachers of adaptive physical culture to study motivation to master the chosen profession, as well as the motives of educational activity. This problem is justified by the shortage of physical education personnel in general education organizations, who also have experience in inclusive practice. The paper focuses on the study of students' motives for academic activity and motivation for the profession in dynamics over the entire three-year period of study at the college. Two groups of students were involved in the study: a control group – students enrolled in a traditional teacher training program; an experimental group whose training was focused on achieving an expanded number of professional competencies with immersion in an inclusive environment. The study was based on the analysis of the results of the survey of students according to the methodology adapted for college by T.I. Ilyina «Motivation for studying at a university». Diagnostics was carried out according to three indicators: acquisition of knowledge, mastery of a profession, obtaining a diploma. The results of the study were recorded at four stages of training: ascertaining (at the beginning of training), at the end of the first and second courses, as well as at the end of college. The study showed that at the initial stage of study, the motivation for obtaining a diploma prevails among students of both groups. With each subsequent stage in the experimental group, the strength of the motives for acquiring knowledge and mastering a profession has a positive dynamics from average at the beginning to high by the end of the study. In the control group, the dynamics of the strength of motives had no significant changes, and the motive for obtaining a diploma remained the leading one. At the end of the three-year study, it was revealed that the motivation for professional activity in the control group of students increased slightly

and corresponded to the average (productive) level, and in the experimental group of students, a high (creative) level of motivation was revealed, characterized by interest in learning and the need to acquire professional knowledge.

Key words: educational activity, motives, motivation, future physical education teachers, inclusive practice.

Введение. Барнаульский государственный педагогический колледж – единственная в Алтайском крае образовательная организация, осуществляющая подготовку специалистов в области физического воспитания лиц с отклонениями в состоянии здоровья. Не смотря на ежегодное пополнение педагогических кадров с физкультурным образованием, не все выпускники связывают свою профессиональную деятельность с работой по специальности в образовательных организациях. Отмечается в работах Е.В. Новичихиной, А.И. Лынной (2016), А.В. Калачевой, Д.Е. Баянкиной (2022) «отсутствие специалистов по адаптивной физкультуре в регионе и в г. Барнауле, в частности, является слишком критичной, и в последнее время обострилось увеличением общеобразовательных организаций, осуществляющих инклюзивную практику» [2, С. 338; 3]. Так, на данный момент в Алтайском крае 31 общеобразовательное учреждение осуществляет образовательную деятельность с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья (общая численность более 3700 детей), и около 800 общеобразовательных школ, в которых более 9500 детей обучаются инклюзивно. Эти общеобразовательные организации, как раз и испытывают голод в специалистах адаптивной физической культуры, в том числе владеющих и инклюзивными компетенциями.

Таким образом, складывается ситуация, когда колледж готовит педагогов необходимой специальности, но выпускники «покидают стены учебного заведения, реализуют себя в других областях деятельности» [4, С. 210] либо по причине несознательного выбора профессии, либо по причине недостаточной «инклюзивной готовности, как составляющей общей профессионально-педагогической готовности» [5, С. 116].

Вследствие сложившейся ситуации возникает необходимость изучения у студентов – будущих учителей адаптивной физической культуры мотивации к овладению выбранной профессией, а также динамики мотивов учебной деятельности за период обучения в колледже.

Следует сказать, что проблема изучения мотивов учебной деятельности и мотивации к овладению профессией в науке не новая. Исследованиями в данном направлении в разное время занимались Н.В. Комусова (1983), В.Г. Леонтьев (1987), В.И. Ковалев (1988), В.А. Якунин (1994), А.А. Реан (1999), Е. П. Ильин (2002), К.С. Козляков (2012), А.В. Осиповская (2013), В.И. Мельников (2016), Е.Н. Галкина (2017), Т.Н. Бочкарева, С.В. Литвиненко, Л.В. Гусева, А.П. Тонких (2018) и др.

Также стоит обратить внимание на труды С.А. Пакулиной, С.М. Кетько (2010), А.С. Кривоноговой (2013), И.Ф. Албеговой, Ю.Н. Зарубиной, Ф.Г. Албегова (2015), Г.В. Ахметжановой (2015), М.В. Мухиной, О.В. Катковой, Е.С. Мухиной, В.В. Романова (2018), Н.М. Клепиковой (2019), занимающихся изучением мотивов учебной деятельности и мотивации к овладению профессией у студентов педагогических специальностей, обучающихся в сузах и вузах.

В сфере подготовки будущих специалистов в области физической культуры по анализируемой нами проблеме можно выделить труды В.В. Кольтиновой (2001), И.Ю. Беловой (2008), Е.В. Быстрицкой (2011), С.И. Белых (2014), В.П. Умнова (2019), А.А. Зайцева, А.А. Зайцевой, К.М. Комиссарчика, Л.И. Халиловой (2020) и др.

Однако, с учетом имеющего уже в науке некоего фундамента в знаниях мотивов учебной деятельности и мотивации к овладению профессией, нами была предпринята попытка изучения этих категорий в динамике у студентов адаптивной физической культуры, задействованных в экспериментальной работе по формированию готовности к осуществлению ими инклюзивного образования в общеобразовательных организациях.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось на базе Барнаульского государственного педагогического колледжа им. В.К. Штильке в период с 2020 по 2023 годы со студентами двух групп (экспериментальная – ЭГ (n=24) и контрольная – КГ (n=25), обучающихся по специальности 49.02.02 Адаптивная физическая культура.

Изучение результатов обучения студентов – будущих учителей адаптивной физической культуры, в том числе, задействованных в экспериментальной работе по формированию готовности к инклюзивной практике, нами осуществлялось по адаптированной к сузам методике Т.И. Ильиной «Мотивация обучения в вузе».

Согласно методике диагностика осуществлялась по трем показателям (шкалам): «стремление к приобретению знаний, любознательность; стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества; стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов» [1, С. 433].

Итак, оценивание сформированности мотивов учебной деятельности, мотивации к овладению профессией студентов КГ и ЭГ в начале обучения в колледже показало недостоверный результат между группами по всем трем оцениваемым показателям, на основании чего можно судить об однородности групп обеих (таблица 1).

Динамика показателей по мотивам учебной деятельности и мотивации к овладению профессией у студентов ЭГ и КГ за период обучения в колледже

Виды мотивов	группа	Конст. этап	1 этап	2 этап	3 этап	Р	Р	t, Р
		X1±m	X2±m	X3±m	X4±m	X1-X2 этап	X1-X3 этап	X1-X4 этап
ПЗ* (max 12,6)	ЭГ	5,63 средний	6,53 выше среднего	8,73 высокий	10,16 высокий	p<0,01	p<0,001	p<0,001
	КГ	5,70 средний	6,37 выше среднего	7,34 выше среднего	8,54 высокий	p>0,05	p<0,01	p<0,001
Р		p>0,05	p>0,05	p<0,01	p<0,001			
ОП (max 10,0)	ЭГ	3,76 ниже среднего	4,43 средний	6,43 выше среднего	8,18 высокий	p<0,05	p<0,001	p<0,001
	КГ	3,71 ниже среднего	4,15 средний	5,15 средний	6,11 средний	p>0,05	p<0,01	p<0,001
Р		p>0,05	p>0,05	p<0,01	p<0,001			
ПД (max 10,0)	ЭГ	5,92 средний	5,35 средний	4,46 средний	3,90 ниже среднего	p<0,05	p<0,01	p<0,01
	КГ	5,67 средний	6,17 средний	7,37 высокий	7,82 высокий	p>0,05	p<0,001	p<0,001
Р		p>0,05	p>0,05	p<0,001	p<0,001			

*Примечание: * ПЗ – приобретение знаний, ОП – овладение профессией; ПД – получение диплома*

Детальный анализ по всем трем мотивам показал, что на начало исследования (начальный период обучения в колледже) в обеих группах преобладал мотив «Получение диплома». Так, на начало исследования у студентов ЭГ выявлен средней силы результат в 5,92 баллов, а в КГ – в 5,67 баллов (p>0,05). Показатели по двум другим мотивам «Получение знаний» и «Овладение профессией» были существенно ниже желаемого получить диплом. Вполне очевидно, что основной целью только что зачисленных на обучение в колледж студентов преимущественно является получение документа об образовании. В целом, уровень мотивации к овладению профессией на начальном этапе обучения соответствовал показателям ниже среднего (репродуктивному уровню), согласно шкалы Т.И. Ильиной.

После первого года обучения в колледже у студентов обеих групп видны положительные сдвиги по всем трем шкалам методики Т.И. Ильиной, но межгрупповые различия остались все также на недоверном уровне.

Однородность ЭГ и КГ после первого года обучения можно объяснить тем, что подготовка студентов обеих групп, согласно Программе подготовки специалистов среднего звена (далее – ППССЗ), основана на базовых знаниях, умениях и навыках в области теории и методики физического воспитания. Вместе с тем, в ЭГ к окончанию первого курса берет начало постепенное погружение в инклюзию, т.е. создается ряд условий для постепенного перехода на непосредственное взаимодействие студентов со школьниками с ОВЗ и инвалидами, обучающимися как в специализированных, так и в общеобразовательных школах.

Изучая динамику результатов по каждому из мотивов, представленных в табл. 1, по окончании первого этапа исследования, не смотря на однородность групп, мы все же можем видеть, пусть и не существенные, но все же изменения:

– динамика по мотиву «Приобретение знаний» у студентов ЭГ составила 0,9 баллов (p<0,01), в КГ этот показатель зафиксирован в 0,67 баллов (p>0,05);

– динамика по мотиву «Овладение профессией» у студентов ЭГ составила 0,67 баллов (p<0,05), в КГ – 0,44 баллов (p>0,05);

– динамика по мотиву «Получение диплома» в ЭГ зафиксирована отрицательной и составила –0,57 баллов (p<0,05), тогда, как в КГ обнаружена положительная динамика в 0,5 баллов (p>0,05).

По итогам обучения студентов на первом курсе, опираясь на динамику мотивов учебной деятельности и мотивации к овладению профессией, можно констатировать, что мотив «Получение диплома» пока остается ведущим для обеих групп. Характеристика мотива «Овладение профессией» в КГ говорит о недоверном характере результатов, что свидетельствует о неоднородности (скачкообразности) мотива внутри группы студентов – некоторые студенты кардинально меняли свое отношение к желанию овладеть профессией, (одни – положительно, другие – отрицательно). В ЭГ студентов достоверность результатов свидетельствует о выравнивании внутри группы желаний овладеть профессией, что, в свою очередь проявляется в стабильности повышения числового выражения данного показателя.

Динамика показателей по мотиву «Приобретение знаний» в обеих группах была аналогичной. Желание обогащать свои знания демонстрируют студенты обеих групп, но у студентов ЭГ эта динамика несколько выше (p<0,01), чем у студентов КГ (p>0,05). В целом, можно констатировать, что по окончании первого курса, не смотря на положительную динамику по всем мотивам, уровень мотивация к профессиональной деятельности в обеих группах остается все также на среднем (продуктивном) уровне.

По окончании второго курса обучения студентов нами было проведено повторное изучение состояния мотивов учебной деятельности и мотивации к овладению профессией.

Представленные в таблице 1 результаты исследования показывают, что у студентов ЭГ результаты по всем мотивам превышают результаты студентов КГ.

Так, в желании приобретения знаний у студентов ЭГ была выявлена положительная динамика в сравнении с констатирующим этапом и прирост составил 3,1 балла ($p < 0,001$), тогда как у студентов КГ динамика была почти в два раза ниже – 1,64 балла ($p < 0,01$).

Желание овладения профессией у студентов ЭГ также оказалось высоким и составил к окончанию второго курса 6,43 балла, что на 2,67 балла выше в сравнении с началом исследования ($p < 0,001$). У студентов КГ сила данного мотива составила к окончанию второго курса 5,15 баллов, что на 1,28 балла ниже, чем в ЭГ, но прирост внутри группы все же был достоверным и составил 1,44 балла ($p < 0,01$).

А вот по мотиву «Получение диплома» между группами были обнаружены недостоверные результаты, что уже говорит о неоднородности ЭГ и КГ. Это объясняется тем, что каждая из групп, занятых в исследовании, шла уже своим путем: в КГ образовательный процесс проходил стандартно, а в ЭГ обучение осуществлялось согласно экспериментальному подходу к построению и реализации ППСЗ, ориентированной на достижение расширенного числа профессиональных компетенций за счет компетенций инклюзивного характера. Вследствие нестандартного подхода к обучению студентов ЭГ, путем их включения в инклюзивную практику и тем самым расширяя круг профессиональных знаний, умений и опыта, студент погружался в эмоционально и социально новую жизненную среду, практикуя в инклюзивных классах. Как результат, в ЭГ динамика в получении диплома стала отходить на задний план перед другими двумя мотивами. Так, мотив получения диплома в ЭГ к концу второго курса снизился на -1,46 балла ($p < 0,01$), тогда как у студентов КГ отчетливо прослеживается его повышение на 1,7 балла ($p < 0,001$).

В целом, по второму этапу экспериментальной работы у студентов ЭГ прослеживается очевидный «скачок» в желаниях приобретения профессиональных знаний и овладения профессией, тогда как мотив «Получение диплома» уходит из приоритетных. У студентов ЭГ прослеживается осознание значимости, востребованности профессии в обществе и необходимости освоения знаний в становлении себя, как профессионала.

По окончании второго курса обучения студентов можно подвести промежуточный итог достигнутому уровню мотивации к профессиональной деятельности. Если в КГ уровень мотивации характеризовался все тем же средним (продуктивным) уровнем, то в ЭГ на данном этапе студентами был уже достигнут уровень мотивации выше среднего (продуктивный).

По окончании заключительного этапа обучения нами было выявлено явное преимущество по всем трем мотивам студентов ЭГ над студентами КГ.

Так, показатели по мотиву «Приобретение знаний» у студентов ЭГ в сравнении с началом исследования улучшились на 4,53 балла ($p < 0,001$) и составили 10,16 баллов из 12,6 возможных. У студентов КГ динамика в желании приобретения знаний была также положительной, но почти в два раза ниже, чем в ЭГ и составила 2,84 балла ($p < 0,001$). Вместе с тем и между группами разница в 1,62 балла была достоверной ($p < 0,001$).

По мотиву «Овладение профессией» у студентов ЭГ к окончанию обучения в колледже произошел прирост на 4,42 балла ($p < 0,001$), тогда как у студентов КГ результат прироста составил 2,4 балла ($p < 0,001$). Между группами была обнаружена достоверная разница в 2,07 балла ($p < 0,001$).

Желание получить диплом об образовании у студентов ЭГ осталось все также на последнем плане перед двумя другими мотивами и составило к окончанию обучения в колледже в числовом выражении 3,9 балла. Разница в ЭГ с 1 этапом исследования составила 2,02 балла ($p < 0,01$). В КГ по данному мотиву результаты существенно повысились, а динамика составила 2,15 балла ($p < 0,001$).

На основании этого видно, что у студентов ЭГ произошли планируемые изменения и мотив «Получения диплома» ушел из числа приоритетных, и хотя остался актуальным, однако не первостепенным. Преобладание мотивов «Приобретение знаний» и «Овладение профессией» над показателями студентов КГ свидетельствует об адекватном выборе студентами профессии и удовлетворенности ею. Резюмируя итог третьего этапа в формировании готовности студентов экспериментальной группы к осуществлению ими инклюзивного образования в общеобразовательных организациях стоит отметить достигнутый студентами ЭГ высокий (креативный) уровень мотивации к профессиональной деятельности. Вместе с тем, уровень мотивации к профессиональной деятельности у студентов КГ остался на среднем уровне.

Таким образом, наличие у студентов на начальный период обучения в колледже формального интереса к обучению, вызванного необходимостью получения диплома, и нейтрального восприятия инклюзивного образования постепенно заменяется стойкими мотивами к работе не только адаптированных условиях физического воспитания, но и в условиях инклюзии и принятием инклюзивной формы, как естественного процесса обучения и воспитания. Положительный результат работы со студентами ЭГ мы связываем с тем, что на этапах обучения происходит сначала постепенное и «мягкое» погружение студентов в инклюзию через волонтерскую деятельность, организацию и судейство соревнований по адаптивным видам спорта, участие в организации и проведении физкультурно-спортивных праздников, в совместных со школьниками мероприятиях и соревнованиях по адаптивным видам спорта, на которых студенты выступают в роли спортсмена-ведущего, члена команды или соперника. На втором и третьем курсах происходит уже «глубокое» погружение в инклюзию через различные виды практик, которые реализуются в общеобразовательных школах для обучающихся с ОВЗ, а затем в инклюзивных классах общеобразовательных школ, в которых совместно обучаются дети с разными образовательными возможностями.

Выводы. Анализируя динамику мотивов учебной деятельности и мотивации к овладению профессией у студентов КГ и ЭГ, нами обнаружено положительное изменение практически по всем мотивам в обеих группах, но с разной степенью выраженности и достоверности.

Мотивация к профессиональной деятельности в КГ студентов на начало исследования соответствовала уровню ниже среднего (репродуктивному), а по окончании трехлетнего исследования повысилась не значительно и достигла среднего (продуктивного) уровня.

Мотивация к профессиональной деятельности у студентов ЭГ на начало исследования также соответствовало репродуктивному уровню, однако по окончании апробации экспериментальной методики у студентов ЭГ выявлен высокий (креативный) уровень мотивации, характеризующийся как высоким уровнем осознания необходимости приобретения профессиональных знаний, так и высоким желанием овладеть всеми нюансами педагогической деятельности.

Проведенный выше анализ достигнутых результатов экспериментальной работы дает достаточные основания утверждать, что предложенные методы, приемы, средства и формы, с помощью которых будущие учителя адаптивной физической культуры осваивают программу подготовки специалистов среднего звена, способствуют формированию стойких мотивов учебной деятельности. Говоря о сформированных на высоком уровне мотивов учебной деятельности, можно судить о достаточном уровне профессиональной готовности выпускников колледжа, чтобы не только успешно физически воспитывать по адаптированным программам обучающихся с ОВЗ, но также успешно, с желанием и интересом осуществлять обучение детей в инклюзивных условиях.

Литература:

1. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер. – 2002. – 512 с.
2. Калачева, А.В. Перспективы развития адаптивной физической культуры и спорта в современном обществе на примере алтайского края / А.В. Калачева, Д.Е. Баянкина // Перспективные направления в области физической культуры, спорта и туризма: Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции. Отв. редактор Л.Г. Пашенко. – Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2022. – С. 332-340
3. Новичихина, Е.В. Адаптивный спорт в Алтайском крае / Е.В. Новичихина, А.И. Лыникова // Материалы VIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – URL: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016018978> (дата обращения: 11.08.2023)
4. Преснякова, Т.Н. Проблема сознательного выбора профессии педагога / Т.Н. Преснякова, С.А. Анкудинова, И.А. Непочатых // Образование. Наука. Научные кадры. – 2019. – №2. – С. 209-216
5. Хитрюк, В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов: результативность дидактической модели / В.В. Хитрюк // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2015. – №5. – С. 112-120

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент **Шерстобитова Ирина Анатольевна**
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

МЕТОДИКА И ТЕХНОЛОГИИ ОСВОЕНИЯ КОНЦЕПТА КАК ТЕКСТА «НОВОЙ ПРИРОДЫ» В РАМКАХ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ

Аннотация. В статье актуализируется проблема методики и технологий освоения концепта как текста «новой природы» и развития педагогической рефлексии учителя в процессе повышения квалификации. Цель исследования на курсах повышения квалификации – оценить влияние изучения темы курса на мотивацию педагога к учебной-методической деятельности в процессе повышения квалификации, на результативность, выражающуюся в желании использовать приёмы работы с концептами как текстами «новой природы» в практической учебной деятельности. Методологической базой исследования стали как концепции, представленные в исследованиях образования взрослых. Актуальность курса повышения квалификации и эффективность его прохождения учителями анализировалась основе ряда подходов: деятельностного подхода в обучении (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев), компетентностного подхода (И.А. Зимняя, А.А. Вербицкий, А.А. Хуторской, М.А. Чошанов), антропологического подхода (В.И. Слободчиков, П. Херст). Основу исследования составили эмпирические методы: педагогическое наблюдение и рефлексивный анализ изменения уровня мотивации к учебно-методической деятельности и результативности освоения концептов как текстов «новой природы» в рамках курса средствами анализа продуктов учебной деятельности слушателей (решения практико-ориентированных задач, анкетного опроса). Проведён контент-анализ продуктов деятельности слушателей курсов. В статье приводятся авторские разработки заданий для учителей в рамках курсовой подготовки. На основе результатов исследования обозначены затруднения, которые испытывают преподаватели при подготовке и проведении учебного занятия на основе концепта как текста «новой природы». В выводах сформулированы теоретическая и практическая значимость проведённого исследования.

Ключевые слова: концепт как текст «новой природы», междисциплинарные курсы, концептно-ориентированная задача, концепт-эссе, контент-анализ.

Annotation. The article actualizes the problem of methods and technologies of mastering the concept as a text of "new nature" and the development of pedagogical reflection of the teacher in the process of professional development. The purpose of the study at the advanced training courses is to assess the impact of studying the course topic on the teacher's motivation for educational and methodological activities in the process of professional development, on the effectiveness expressed in the desire to use techniques of working with concepts as texts of a "new nature" in practical educational activities. The methodological basis of the study was both concepts presented in adult education studies. The relevance of the advanced training course and the effectiveness of its passage by teachers were analyzed on the basis of a number of approaches: an activity-based approach in teaching (L.S. Vygotsky, V.V. Davydov, A.N. Leontiev), a competence-based campaign (I.A. Zimnaya, A.A. Verbitsky, A.A. Khutorskoy, M.A. Choshanov), an anthropological approach (V.I. Slobodchikov, P. Hurst). The research was based on empirical methods: pedagogical observation and reflexive analysis of changes in the level of motivation for educational and methodological activities and the effectiveness of mastering concepts as texts of a "new nature" within the course by means of analyzing the products of students' educational activities (solving practice-oriented tasks, questionnaire survey). A content analysis of the products of the students' activities was carried out. The article presents the author's development of tasks for teachers in the framework of course training. Based on the results of the study, the difficulties experienced by teachers in preparing and conducting a training session based on the concept as a text of the "new nature" are indicated. The conclusions formulate the theoretical and practical significance of the study.

Key words: concept as a text of "new nature", interdisciplinary courses, concept-oriented task, concept essay, content analysis.

Введение. В рамках междисциплинарных курсов повышения квалификации «Методы и приёмы работы с концептами как с текстами «новой природы»» было проведено комплексное исследование актуальности методики и технологий освоения концепта как текста «новой природы». Курсы были адресованы учителям и включали лекции-семинары и вебинары, мастер-классы, тесты, предполагали практическую работу слушателей.

Изложение основного материала статьи. Механизм мотивации к работе с текстом в современной мультимедийной и цифровой действительности усложняется. Концепт как текст «новой природы» (Е.И. Казакова), семиотический текст (В.И. Карасик), «синтезное образование» (С.Г. Воркачёв), «сверхтекст» (А.Д. Дейкина, Н.А. Ипполитова, Н.Л. Мишатина, Т.М. Пахнова, Т.Н. Сокольниковская, Л.П. Сычугова, Л.А. Ходякова и др.), «открытый текст» (И.А. Шерстобитова) к желанию прочитать и усвоить текст добавляет желание «породить» (создать) свой собственный текст, отражающий личностное миропонимание молодого человека, живущего ещё и в сети, а значит, является мотивирующим дискурсом. Таким образом, концепт как текст «новой природы» – это «открытый текст», модель формирования «новой грамотности», или метаграмотности как совокупности многих грамотностей, в том числе и цифровой, неразрывно связанных с чтением и письмом.

Направление исследования концепта как текста «новой природы», которое является основой обучения в курсе повышения квалификации «Методы и приёмы работы с концептами как с текстами «новой природы»», имеет достаточно

широкое «функциональное измерение»: оно отвечает требованиям единой федеральной оценки компетенций учителя на основе профессионального стандарта «Педагог» по новым обобщенным трудовым функциям; на единой методологической основе получают развитие направления, являющиеся стратегическими и приоритетными в реализации государственной языковой политики и образовательных императивов современного общества. Рефлексия во время и после обучения, в основе которой учебно-методическая деятельность по формированию концепта как текста «новой природы», позволит учителю методически грамотно выстроить современный урок [7, С. 5].

Для разработчиков курса «Методы и приёмы работы с концептами как с текстами «новой природы» было важно провести исследование мотивации к повышению квалификации, результативности этого процесса и влияния на дальнейший рост педагога. Поэтому цель исследования на курсах повышения квалификации – оценить влияние изучения темы курса на мотивацию педагога к учебно-методической деятельности в процессе повышения квалификации, на результативность, выражающуюся в желании использовать приёмы работы с концептами как текстами «новой природы» практической учебной деятельности.

Основу исследования составили эмпирические методы: педагогическое наблюдение и рефлексивный анализ изменения уровня мотивации к учебной и научной деятельности и результативности освоения концептов как текстов «новой природы» в рамках курса средствами анализа продуктов учебной деятельности слушателей (решения концептно-ориентированных задач, анкетного опроса). Проведён контент-анализ продуктов деятельности слушателей курсов.

В исследовании использованы концепции, представленные в диссертациях в области повышения квалификации педагогических кадров (С.В. Алексеев, С.Г. Вершловский, Т.В. Громова, А.А. Криулина, В.Ю. Кричевский, Е.П. Тонконогая, Н.А. Чапоргина и др.). Также в исследовании была учтена полифункциональность обращения взрослого к образовательной деятельности и взаимосвязь («пульсация») мотива и результата познавательной активности (К.А. Абулханова-Славская, В.С. Агеев, Л.А. Орлова, С.Г. Вершловский, М.А. Холодная Г.С. Сухобская, Ю.Н. Кулюткин). Поэтому перед началом курсов были проанализированы и психологические барьеры, с которыми взрослые сталкиваются в ситуации обучения: известно, что знания и умения, которые осваивает взрослый человек, автоматически не замещают старые и входят с ними в достаточно сложные отношения (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, И.А. Колесникова, С.И. Змеев). Исходя из того, что взрослый человек стремится к самостоятельности и самостоятельному принятию решений, в лекционных занятиях были предусмотрены элементы беседы, в практико-ориентированных работах было много креативного материала [3, С. 56]. Курс реализовывал задачи непрерывного образования (К.Я. Вазина, А.П. Владиславлев, А.В. Курлов, Н.И. Лапин, Г.М. Романцев) и способствовал решению проблемы управления профессиональным развитием кадров (Ю.В. Васильев, А.Я. Найн, Э.М. Никитин).

Методологическая оценка любого курса повышения квалификации, позволяющего повысить компетентность слушателей, состоит из двух компонент: оценка полученных компетенций и оценка слушателями проведённых мероприятий.

Курсовая подготовка включала решение разработанных на основе учебных педагогических задач (термин И.Ю. Алексашиной) [1, С. 45] концептно-ориентированных задач (КЗ) – учебных задач построения концепта, реализующихся через систему приёмов и направленных на формирование и развитие концептного интеллекта. Всего в курсе в рамках констатирующего эксперимента слушателям необходимо было решить пять задач. Приведём пример такого задания.

Создайте задание к уроку-концепту в логике его актуализации как текста «новой природы» (тема урока, ступень обучения, УМК определяются самостоятельно). Требования к выполнению работы: представлен концепт как текст «новой природы»; в задании деятельность учащихся связана с формированием концепта как текста «новой природы»; оригинальность материала. Критерии оценивания: соответствие данным требованиям.

Результативность выполнения заданий оценивалась по критериям. Контент-анализ расчётов по выполнению итогового концептно-ориентированного задания приведены в таблице 1.

Таблица 1

Выполнение концептно-ориентированных задач

Критерии оценивания концептно-ориентированных задач	% решения задачи по критериям
1) представлен концепт как текст новой природы;	60,9
2) в задании деятельность учащихся связана с построением концепта как текста новой природы;	30,2
3) оригинальность материала.	84,8

По данным таблицы 1 можно охарактеризовать общую тенденцию уровня решения задачи по критериям, а значит, и по освоению концептов как текстов «новой природы» в курсе повышения квалификации. Как видно из приведённых данных, интегральные показатели по критерию 1 и 3 у учителей достаточно высоки, в то время как критерий 2 демонстрирует низкий процент выполнения задания. Низкий процент может свидетельствовать о том, что учителя сами только учатся создавать учебные тексты как тексты «новой природы» на основе концептов.

Для выявления степени понимания текстов новой природы (концептов как текстов новой природы) слушателям курсов было дано задание написать небольшое (5-10 предложений) эссе (этап формирующего эксперимента): «Можно ли утверждать, что тексты "новой природы" – это источник образовательного потенциала и "новой грамотности" школьников?» Эссе – личностно-ориентированный жанр, нацеленный на формирование взаимосвязи между понятиями и концептами в картине мира личности. Таким образом, индивидуальность жанра хорошо корреспондирует с «природой» концепта - его принадлежностью сознанию субъекта [5, С. 350-355].

В ходе контент-анализа концепт-эссе (опыт концептной саморегуляции, построения собственной концептосферы) (термин И.А. Шерстобитовой) слушателей были разработаны критерии оценивания, эссе проанализированы с точки зрения этих критериев.

Контент-анализ концепт-эссе

Критерии оценивания концепт-эссе	% выполнения задания
1. Выраженность авторской научной позиции (непротиворечивость концепции), собственный анализ педагогической проблемы, субъективная оценка, наличие концепта (концептов), воплощённого (-ых) в картине мира.	78,5%
2. Иллюстрирование педагогического явления «тексты новой природы»/ «новая грамотность» собственными примерами.	45,7%
3. Понимание роли концептов как текстов «новой природы» в реализации задач формирования «новой грамотности».	78,7%

Как видно из приведённых данных в таблице 2, слушатели на основе авторских методологических подходов обосновывают свою методическую концепцию в отношении к новым понятиям в педагогике («концепт как текст новой природы», «новая грамотность»): интегральные показатели по критериям достаточно высокие, только по критерию 2 педагоги демонстрирует низкий процент выполнения задания. Это говорит о недостаточном владении педагогами методическими компетенциями.

С целью ранжирования ответов участников исследования разделим их на три группы: «за», «против», «воздержались». Так 72,1% положительно оценивают взаимодействие классических текстов и текстов «новой природы», считают актуальным рассмотрение концепта как текста «новой природы»: «Текст «новой природы» – это метатекст, существующий на стыке разных дисциплин. Он максимально соответствует тому, как современные дети и подростки воспринимают мир». В ряде анкет (26,6 %) говорится о необходимости обращения к концепту как тексту «новой природы» в связи с цифровыми реалиями образования, креолизацией классических текстов. В то же время в педагогических эссе можно встретить негативную оценку текстов новой природы (2,3%): «Рождённый в системе клипового мышления новый текст не будет способствовать вчитыванию в смысл, так как это другой тип мышления». Анализ педагогических эссе позволяет сделать выводы: понятие грамотности продолжает для ряда педагогических работников оставаться «линейным» (читать, писать). Однако даже базовая инструментальная грамотность подразумевает сегодня трансформацию с поправкой на форматы взаимодействия и способы передачи информации (текстовые и визуальные, в том числе в цифровой среде) [6, С. 10].

С целью исследования актуальности курса повышения квалификации и эффективности его прохождения для педагогических работников была разработана анкета на основе ряда подходов: деятельностного подхода в обучении (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев), компетентностного подхода (И.А. Зимняя, А.А. Вербицкий, А.А. Хуторской, М.А. Чошанов), антропологического подхода (В.И. Слободчиков, П. Херст). При разработке анкеты использовались рекомендации С.Г. Вершловского по проведению педагогического исследования на основе количественно-качественного анализа информации [2].

Вопросы первого блока анкеты предполагали выявление уровня понимания целевых установок курса, содержали субъективную оценку результативности освоения курса «Методы и приёмы работы с концептами как с текстами новой природы» самими педагогическими работниками и были направлены на реализацию деятельностного и антропологического подходов.

Вопросы второго блока курса были направлены на выявление сформированных компетенций с целью реализации компетентностного подхода. Анализ ответов на вопросы данного блока позволил выявить уровень удовлетворённости процессом обучения, осознанность освоения методов и приёмов в процессе обучения; сделать необходимые корректировки содержания курса «Методы и приёмы работы с концептами как с текстами новой природы».

В анкетном опросе приняли участие 25 слушателей курса. В анкетировании использовался метод изучения, который исключает метод прямых ответов, позволяя слушателям пройти через кажущиеся мотивы к действительным [4, С. 87]. Учитывался и средний возрастной состав слушателей: 49 лет. Поэтому за основу исследования, по Леонтьеву, были взяты мотивы обучения, характерные для слушателей 45-55 лет: знакомство с новыми технологиями, пополнение теоретических знаний, развитие исследовательских навыков [4, С. 87].

В ходе контент-анализа полученных вариантов были выделены ответы, формулировки которых не содержат внутренних противоречий, и группируются по принципу наибольшей повторяемости (использовалось обобщающее цитирование). Приведём фрагмент исследования.

Во втором вопросе слушателям предлагалось описать, чему они научились в ходе освоения курса и оценить, что им в этом помогло: «Помог ли курс решить проблемы в практической деятельности?» Сводный анализ результатов показал, что в большей степени обучающиеся считают следующее: «Этот курс помог сделать учебный процесс значимым для обучающихся, концепт как текст «новой природы» внёс в него междисциплинарный компонент» – 28,5%, 21,4% – «дал возможность взглянуть на учебный процесс как на творческий». 25% опрошенных считают, что «курс помог в практическом применении концептов на уроках, особенно продуктивные концептно-ориентированные задачи». 17,9% высказали мысль, что они наметили пути для создания уроков-концептов: «Прослушанный курс помог, во-первых, уточнить и систематизировать знания о концептах, во-вторых, наметить перспективы создания собственных уроков».

Выводы. Эмпирические данные контрольного эксперимента послужили основанием для подтверждения актуальности курса повышения квалификации, уточнения разрабатываемой модели будущих курсов и особенностей организации опытно-экспериментальной работы в области исследования концепта текста «новой природы» и педагогического феномена.

Теоретическая значимость исследования заключается в дальнейшем изучении концепта как текста «новой природы», особенно в дискурсе междисциплинарности.

Практическая значимость исследования заключается в том, что курс повышения квалификации можно рассматривать как иницилирующую стадию профессионального и личностного самоопределения учителей.

В перспективе в рамках курсов с целью персонализации образовательного маршрута может быть предложено проектное обучение по расширенной тематике курсов повышения квалификации педагогов: исследование концептов-универсалий духовной культуры, эмоциональных концептов, относящихся к нравственным основам русского менталитета и семиотических концептов как текстов «новой природы».

Литература:

1. Алексашина, И.Ю. Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение: практическая методология решения педагогических задач / И.Ю. Алексашина. – Санкт-Петербург: Спец.Лит., 2000. – 222 с. (Постдипломное образование педагога)

2. Вершловский, С.Г. Анкетный опрос в социально-педагогическом исследовании: учебное пособие / С.Г. Вершловский, М.Д. Матюшкина. – СПб.: СПб АППО, 2005. – 104 с.
3. Кулюткин, Ю.Б. Психология обучения взрослых / Ю.Б. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985. – 24 с.
4. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – Изд-во МГУ, 1981. – 134 с.
5. Мишатиная, Н.Л. Антропологическая лингвометодика: в поисках смысла, содержания и оценивания: под ред. Н.Л. Мишатиной / Н.Л. Мишатиная, И.П. Цыбулько. – М.: Изд-во «Национальное образование», 2016. – 232 с.
6. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И.Д. Фрумид, М.С. Добрякова, К.А. Баранников, И.М. Реморенко. – М.: НИУ ВШЭ, 2018. – 28 с. – (Современная аналитика образования. № 2 (19)).
7. Шерстобитова, И.А. Концепт как текст новой природы в интегрированном курсе «Естествознание-10»: учебно-методическое пособие / И.А. Шерстобитова. – М.: Знание, 2020. – 150 с.

Педагогика

УДК 930.25

магистрант Ямщикова Екатерина Максимовна

Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар);

магистрант Коваленко Алина Владимировна

Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар);

кандидат педагогических наук, доцент Рюмина Елена Владимировна

Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар)

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОМ АРХИВНОМ ДЕЛЕ

Аннотация. В статье приведено определение информатизации архивного дела. Описаны основные документы. Документы сформированные органами государственной власти. Главной целью данных документов является реформирование существующей системы хранения и обработки архивных документов под потребности информационного общества. Представлена историческая справка. Она иллюстрирует начало применения ИКТ в архивном деле. Приведены мнения исследователей относительно приоритетных направлений информатизации архивного дела. Автором обозначены проблемы нормативного регулирования и методического обеспечения архивного хранения электронных документов. Рассмотрены основные возможности внедрения информационно-коммуникативных технологий для широкого доступа и использования архивных документов в перспективе. Сформулировано предложение.

Ключевые слова: Информатизация, цифровизация, программное обеспечение, архивное дело, документоведение.

Annotation. The article provides a definition of informatization of archives. The main documents are described. Documents formed by state authorities. The main purpose of these documents is to reform the existing system of storage and processing of archival documents for the needs of the information society. A historical reference is presented. It illustrates the beginning of the use of ICT in archival business. The opinions of researchers on the priority directions of informatization of archival business are given. The author identifies the problems of regulatory regulation and methodological support of archival storage of electronic documents. The main possibilities of the introduction of information and communication technologies for wide access and use of archival documents in the future are considered. A proposal has been formulated.

Key words: informatization, digitalization, software, archiving, document management.

Введение. Жизнедеятельность общества и функционирование государства из года в год претерпевали значительные изменения, эволюционировали, модернизировались и трансформировались. Современная действительность являет принципиально новую систему организации государственно важных процессов, среди которых немаловажную роль играет хранение и обработка документов из архивов.

Главные изменения, произошедшие за последние десятилетия, прежде всего, относятся к глобальной информатизации и цифровизации. Большая часть экономической, социальной, экономической и общественной сферы, на определенном уровне подверглись влиянию цифровых трансформаций, в результате чего коренным образом изменился формат многих операций в перечисленных отраслях.

Тема данного исследования посвящена вопросу технологиям информационно-коммуникационного характера в процессе хранения и обработки документов в архивах.

Актуальность данной темы заключается в том, что документы являются важными источниками информации для построения исторической картины, и их хранение и обработка с использованием информационно-коммуникационных технологий может обеспечить более эффективную и надежную организацию данных. Это особенно важно для сохранения и защиты исторических данных, которые могут быть утеряны или повреждены со временем.

Практическая значимость данной темы заключается в возможности использования современных технологий для оптимизации процесса обработки, хранения и доступа к архивным документам, что позволит более эффективно использовать их потенциал для исторических исследований и образования. Кроме того, использование информационно-коммуникационных технологий может помочь сохранить и защитить исторические данные от возможных угроз, таких как пожары, наводнения и другие стихийные бедствия.

Изложение основного материала статьи. Вопросом изучения информационно-коммуникационных технологий занимается множество организаций и данной теме посвящено большое количество учебников, учебных пособий, монографий, научных статей, диссертаций. Среди основных исследователей данной темы, можно выделить следующих: Ахметова А.В., Варухина Т.А., Приставченко О.В., Эгамов А.И., Калинин А.В., Куняев Н.Н., Бачило И.Л.

В контексте данной темы важно рассмотреть основные понятия, такие как архивный документ, информационные технологии, электронный документ, государственный информационный ресурс, государственная информационная система и государственный контроль.

Архивы – это специальные учреждения, которые хранят и обрабатывают документы и другие материалы, имеющие историческое, научное, культурное или социальное значение. Архивы являются важным источником информации для изучения прошлого, настоящего и будущего.

Информационные технологии – это совокупность методов, процессов и программно-технических средств, обеспечивающих сбор, хранение, обработку, передачу и использование информации. Они широко используются в различных сферах жизни, включая архивирование.

Электронный документ – это документ, созданный, сохраненный, переданный или полученный с помощью электронных средств. Он может быть представлен в виде текста, изображения, звука, видео или комбинации этих элементов.

Государственный информационный ресурс – это система сбора, хранения, обработки и распространения информации, которая используется органами государственной власти для принятия решений и осуществления своих функций.

Государственная информационная система – это комплекс программных, аппаратных и организационных средств, используемых для сбора, обработки, хранения, передачи и использования информации в интересах государства.

Государственный контроль – это деятельность государственных органов, направленная на обеспечение соблюдения законодательства и выполнение требований в сфере информационных технологий.

В настоящее время, отечественные архивы все еще отстают от западных стран по степени компьютеризации, однако организации регулярно обновляют информацию и проводят онлайн-проекты, связанные с выдающимися событиями прошлого нашей страны. Развитие информационных технологий в обществе повышает требования к качеству образования и профессиональной деятельности архивных работников, а также к их целям, содержанию обучения и технологиям. В современном информационном обществе, электронный документ играет важную роль в обмене данными между гражданами, компаниями и государственными органами. В этом контексте, архивы играют ключевую роль, поскольку они являются хранилищами информации о событиях, происходящих в стране. Они также имеют возможность предоставлять эту информацию гражданам, бизнесу и государственным органам для эффективного взаимодействия и принятия решений.

Для повышения эффективности государственного управления необходимо разработать механизмы, которые позволят архивам более оперативно предоставлять информацию и улучшить взаимодействие между различными ведомствами и регионами. Это может быть достигнуто путем создания единой базы данных, которая будет содержать информацию о событиях, произошедших в стране, а также механизмы обмена данными между различными органами власти и организациями.

Кроме того, необходимо развивать технологии, которые позволят ускорить процесс обработки и хранения информации в архивах, что позволит им более эффективно выполнять свои функции. Также необходимо повышать квалификацию архивных работников и проводить обучение по использованию новых технологий.

В целом, для повышения эффективности государственного управления необходимо совершенствовать механизмы информационного обмена внутри ведомства и между ведомствами, а также развивать технологии и повышать квалификацию архивных работников.

Одним из важных аспектов является интеграция государственных информационных систем в единое целое. Это поможет увеличить объем и качество государственных услуг и сделать их более доступными для граждан и организаций. В условиях современного общества, когда граждане и организации хотят получать информацию и услуги в электронном виде, важно обеспечить удобный и оперативный доступ к государственным ресурсам. Таким образом, реализация этого подхода будет соответствовать потребностям граждан и поможет повысить эффективность государственных услуг.

Однако для успешной реализации этих задач необходимо также улучшить нормативно-правовое и организационно-методическое обеспечение процессов информационного обмена. Необходимо разработать единые принципы и правила для всех участников обмена информацией. Создание единого стандарта и обеспечение согласованности в работе всех информационных систем является важным аспектом для достижения целей электронного документооборота. Для этого необходимо разработать доктринальное обоснование правовых норм, регулирующих отношения в этой сфере, а также практические решения проблем. Это позволит создать эффективную и стабильную систему обмена информацией. Развитие электронного документооборота имеет большое значение для взаимодействия между гражданами, организациями и государством. Использование современных технологий и стандартов позволит повысить качество предоставляемых услуг и сделать их более доступными для всех участников общества.

Профессиональная компетентность специалистов в области документационного обеспечения и архивоведения предполагает развитие навыков работы с документами, использования оргтехники и программных средств, учета, хранения и поиска архивных документов, а также работы с специализированными базами данных. Для формирования профессиональных компетенций будущих специалистов необходим новый подход к информатизации архивного дела, включающий практические и теоретические исследования в области информатики, использование компьютерной техники и программного обеспечения в работе архивов [1].

Следовательно, как видно из определения, представленного выше, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) играют важную роль при обработке и хранении архивных документов., способствует достижению главной цели цифровизации, которая заключается в переводе операций различного характера из оффлайн в онлайн.

В наше время глобализации информационных технологий процесс информатизации захватывает все сферы жизни. В том числе и архивную. Внедрение информационных технологий в архивные процессы является сложной задачей, требует понимания частных вопросов, методик и подходов. В данной работе мы рассмотрим аспекты информатизации архивов, её преимущества и вызовы.

Одной из причин, по которой внедрение информационных технологий вызывает сложности, является многообразие условий в разных архивных учреждениях. Каждое из них обладает уникальными техническими возможностями, уровнем подготовки персонала, специфическими особенностями и т.д. Единое централизованное решение не может быть применимо ко всем архивам. Поэтому, необходимо разрабатывать индивидуальные методы для каждого из них, учитывая специфику и потребности архивов.

Отечественная практика использования информационных технологий в хранении и обработке архивных материалов началась в 1990-ые годы. В то время государство находилось на переходном этапе. В период с 1996 по 1998 годы были разработаны типовые автоматизированные системы, объединяющие функции учёта документов и их раскрытия на разных уровнях.

Отечественная практика использования информационно-коммуникационных технологий при обработке и хранении архивной документации началась еще в 90-х годах прошлого века, когда государство находилось на переломном этапе своего развития. В период 1996-1997 годов были созданы интегрированные типовые автоматизированные информационно-поисковые системы под общим названием «Архивный фонд». Эти системы совмещали функции учета документов, статистики и раскрытия содержания документов на различных уровнях: архивного фонда, описи фонда, единицы хранения, документа [2, С. 160].

В 2014 году была принята программа по внедрению ИКТ в архивоведение и документоведение, которая стала важным шагом в развитии этой области. «Стратегия развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации на 2014-2020 годы и на перспективу до 2025 года».

Также одним из важных государственных шагов к увеличению использования ИКТ в документоведении и архивном делопроизводстве было «Концепция развития архивного дела в Российской Федерации на период до 2020 г.». Главной

целью концепции являлось совершенствование архивного дела с учетом потребностей современного информационного общества.

Так как 2020 год уже прошел, можно судить относительно результатов исполнения положений Концепции, практически единогласно одобренной Советом по архивному делу.

Несмотря на различия, главной задачей архивов является информирование исследователей, общественности и широкой аудитории о хранящихся в них документах, а также их научное исследование и разработка.

В контексте внедрения новых информационных технологий, работа архивохранилища играет важную роль в расширении доступа к документной информации и улучшении процессов хранения, поиска и предоставления документов. Это способствует более эффективной работе архивов и улучшению обслуживания пользователей.

По мнению автора Зазулиной Е.А., тщательно проанализировавшей результаты исполнения Концепции: «К сожалению, создание единой системы государственного документооборота в государственном управлении к 2020г. не было реализовано из-за множества проблем (отсутствие финансирования, недостаточная техническая оснащенность и прочее), которые не решены до сих пор» [3, С. 180].

Следовательно, несмотря на предпринимаемые меры, отечественная практика применения информационно-коммуникационных технологий, отстает от передовых стран мира. Данный факт закономерен и объясняется историческими обстоятельствами, в которых функционировало наше государство.

Информатизация архивной сферы предлагает ряд значительных преимуществ. Во-первых, автоматизация процессов хранения и поиска документов существенно сокращает временные затраты и повышает эффективность работы архивохранилищ. Вместо того чтобы тратить много времени на рутинные операции по поиску и сортировке документов, сотрудники архивохранилищ могут использовать современные системы управления архивом, которые позволяют быстро находить нужную информацию. Во-вторых, использование современных информационных технологий в архивах способствует сохранению и защите важных документов.

Современные технологии позволяют создавать цифровые копии документов, а это уменьшает риск их утраты или повреждения. Более того, цифровые копии можно легко резервировать и хранить на удаленных серверах, обеспечивая дополнительный уровень безопасности.

Однако, информатизация архивной сферы также сталкивается с рядом вызовов. Один из них – это необходимость обучения сотрудников архивов новым технологиям. Внедрение информационных систем требует соответствующей подготовки персонала, чтобы они могли эффективно использовать новые инструменты и программы. Еще одним вызовом является обеспечение безопасности данных. В эпоху цифровой информации, защита данных становится важной задачей. Архивы должны разработать стратегии и политики безопасности, чтобы предотвратить доступ несанкционированного характера к важным архивным материалам.

Рассуждая на тему развития ИКТ в архивном деле и устранения существующих проблем, Афанасьев Лада Павловна отмечает следующие направления информатизации обработки и хранения архивных документов:

Создание электронного фонда использования и разработка методических основ для оцифровки архивных материалов, которые имеют культурную ценность.

Совершенствование полнотекстовых баз данных через развитие межведомственной информационной системы и использование многоуровневой технологии описания документов в соответствии с международными стандартами.

Создание информационной среды для читальных залов, основанных на терминальном доступе.

Разработка программного обеспечения для централизованного электронного читального зала с индивидуальными кабинетами пользователей, расположенного на портале «Архив России».

Проведение научно-исследовательской и опытно-конструкторской работы по разработке стандартного ПО для типовых архивных операций и обслуживанию читальных залов.

Разработка ПО на основе анализа эффективности и интенсивности использования архивных материалов [4].

Развитие информационных технологий в области архивов представляет собой сложную, но необходимую задачу. Необходимо разработать индивидуальные подходы к каждому архиву с учетом его особенностей, чтобы эффективно внедрять новые информационные технологии. Это позволит расширить доступ к документным ресурсам и повысить эффективность работы.

Преимущества информатизации, включая повышение эффективности работы, защиту ценных документов и другие, являются достаточно сильными аргументами для развития данной области. Однако вызовы, связанные с обучением персонала и обеспечением безопасности данных, также требуют внимания и решений. Только благодаря совместным усилиям архивов и специалистов в области информационных технологий возможно добиться успеха в информатизировании архивной сферы.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод что применение информационно-коммуникационных технологий в обработке и хранении архивных документов находится в стадии развития и требует улучшения и поддержки со стороны государства и профессионального сообщества. Основной проблемой, выделяемой многими исследователями является недостаточное финансирование со стороны государства. Данный факт подтверждается фактическим неисполнением положений, прописанных в Концепции развития архивного дела в Российской Федерации на период до 2020 г.

Таким образом, для того чтобы изменить ситуацию в сфере обработки и хранения архивной документации в лучшую сторону, необходимо значительное финансирование.

Литература:

1. Деткина, Д.А. Внедрение информационных технологий в архивном деле: В.В. Королева / Д.А. Деткина // Электронное информационное пространство для науки, образования, культуры: материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Д.Н. Грибкова. – Орел: ОГИК, 2019. – С. 163-168

2. Герич, А.А. Информационно-коммуникативные технологии в архивном деле: возможности и перспективы / А.А. Герич // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2018. – № 3. – С. 160-162

3. Зазулина, Е.А. Роль «Концепции развития архивного дела в Российской Федерации на период до 2020 г.» в совершенствовании организации работы с архивными документами в электронной среде»: Е.А. Зазулина // Документ в современном обществе: цифровая трансформация: материалы XIII Всерос. науч.-практ. конф. Екатеринбург / под общ. ред. М.Б. Ларионовой. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2020. – С. 178-182

4. Афанасьева, Л.П. Информационные технологии в использовании архивных документов: история и современное состояние / Л.П. Афанасьев // Делопроизводство / под общ. ред. С.Л. Кузнецова – Москва: Изд-во Управление персоналом, 2019. – URL: <https://www.top-personal.ru/officeworkissue.html?602> (дата обращения: 01.06.2023)

УДК 15.41.59

доктор психологических наук, профессор Антилогова Лариса Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

СПЕЦИФИКА САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Аннотация. В статье содержится описание особенностей самоактуализации девиантных подростков. Самоактуализация определяется как свойство психологически здоровой личности, стремящейся к полноценной реализации собственного потенциала, к саморазвитию, сохранению и максимальному проявлению своих лучших черт. Отмечается, что понятие «самоактуализация» соотносится с понятием «самореализация», при этом подчеркивается, что для самоактуализации характерен внутренний план, а для самореализации – внешний, т.е. результат. В статье приводится описание особенностей подросткового возраста как кризисного периода в развитии личности. Дается определение девиантного поведения подростков. Приводятся данные эмпирического исследования. Было установлено, что подростки, склонные к девиантному поведению, по сравнению со своими сверстниками с нормативным поведением более погружены в прошлые переживания. У них завышенное стремление к достижениям, они мнительны и не уверены в себе, не разделяют ценности самоактуализирующейся личности. Подростки-девианты обладают негативным взглядом на природу человека, у них низкая потребность в познании нового. Им присуща негативная автономия «свобода от» и низкая спонтанность, что приводит к тому, что самоактуализация для них является мечтой.

Ключевые слова: девиантное поведение, личность, подростки, развитие, самоактуализация, самореализация.

Annotation. The article describes the features of self-actualization of deviant adolescents. Self-actualization is defined as a property of a psychologically healthy person striving for the full realization of his own potential, for self-development, preservation and maximum manifestation of his best traits. It is noted that the concept of "self-actualization" correlates with the concept of "self-realization", while it is emphasized that self-actualization is characterized by an internal plan, and self-realization is characterized by an external, i.e. result. The article describes the features of adolescence as a crisis period in the development of personality. The definition of deviant behavior of adolescents is given. The data of an empirical study are presented. It was found that adolescents prone to deviant behavior, compared with their peers with normative behavior, are more immersed in past experiences. They have an overestimated desire for achievements, they are suspicious and unsure of themselves, do not share the values of a self-actualizing personality. Deviant teenagers have a negative view of human nature, they have a low need for learning new things. They have a negative autonomy of "freedom from" and low spontaneity, which leads to the fact that self-actualization is a dream for them.

Key words: deviant behavior, personality, adolescents, development, self-actualization, self-realization.

Работа выполнена в рамках государственного задания на выполнение прикладной научно-исследовательской работы по теме «Арт-терапевтические средства профилактики девиантного поведения подростков» (Дополнительное соглашение Минпросвещения России и ФГБОУ ВО «ОМГПУ» №073-03-2023-018/5)

Введение. Ситуация современного развития общества требует подготовки компетентной, мировоззренчески зрелой личности, четко определяющей свои жизненные ориентиры и цели, способной решать сложные задачи, проявляя активность и гибкость. Отсюда актуальной становится проблема формирования личности социально ориентированной, способной к постоянному саморазвитию и социальной мобильности, способной противостоять негативным факторам окружающей среды. Уязвимым возрастом к воздействию внешних факторов, приводящих к формированию различного рода девиаций, является подростничество. Вопросы девиантного поведения подростков поднимаются в научной литературе достаточно часто. Однако число девиантных подростков не сокращается, как и самих девиаций, что свидетельствует о сложности и одновременно актуальности данной проблемы.

Нельзя не отметить и то, что отдельные аспекты девиантности слабо разработаны, в частности проблема взаимосвязи девиантного поведения и самоактуализации подростков.

Изложение основного материала статьи. В научной литературе, посвященной изучению самоактуализации подростков, дается характеристика этого возрастного периода, отличающегося стремительной перестройкой всего организма, с одной стороны, а также бурным личностным развитием, с другой стороны.

Данный возраст можно назвать важнейшим в жизни человека не только по причине интенсивного созревания морфологических структур и физиологических функций, но и потому, что в этот промежуток времени происходит становление личности. Личностная незрелость влияет на возникновение различных отклонений и нарушений поведения подростка. Как отмечают зарубежные исследователи, девиантное поведение является следствием духовных проблем личности, внутриличностных конфликтов, связано с неадекватными психологическими защитами, либо является результатом семейной дисфункции.

В отечественной психологии в качестве причин девиантного поведения выделяют характер микросреды, групповые взаимоотношения, недостатки воспитания, которые могут способствовать развитию у подростков агрессии, аномии, фрустрации и провоцировать отклоняющееся поведение.

Поскольку к изучению девиантного поведения существует достаточно много подходов и направлений, то немало и определений данного понятия. Так, Н.Р. Сидоров девиантное поведение рассматривает как поведение индивида, последовательно разрушающее сложившуюся систему межличностных взаимодействий и общения в той человеческой общности, к которой он принадлежит [11].

По мнению Г.В. Апиняна, девиантное поведение представляет собой несоответствие человеческих поступков, действий, видов деятельности принятым в обществе ценностям, правилам (нормам) и стереотипам поведения, ожиданиям, установкам [1].

Девиантное поведение подростков изучается с разных аспектов: исследователей интересует характер межличностных отношений данных подростков, особенности их коммуникации, жизненные ценности и ориентиры и др. Наше внимание привлёк такой феномен, как самоактуализация, ее особенности у девиантных подростков.

Категория «самоактуализация», как известно, неразрывно связана с именем А. Маслоу, считавшего, что «двигатель» жизнедеятельности индивида – это непрерывное стремление человека к самоактуализации, стремление к самовыражению [8]. При этом процесс развертывания внутренних потенциалов человека возможен в результате созревания заложенных в организме и личности задатков.

Изучением самоактуализации занимался также К. Роджерс, полагавший, что «... все поведение вдохновляется и регулируется мотивом-тенденцией к актуализации... Стремление человека к достижениям является способом совершенствования внутреннего потенциала» [10, С. 68].

Не остались в стороне от трактовки самоактуализации и отечественные психологи. Так, Е.В. Ильина и А.А. Пытина, изучая самоактуализацию личности, подчеркивают, что она всегда связана с процессом развития человеком своих возможностей и потенциалов [5]. По мнению Е.Е. Вахромова, термин «самоактуализация» предполагает наличие у человека «самости» (человеческого потенциала), которая нуждается в «актуализации» (раскрытии, осуществлении) путем систематической целенаправленной работы над собой, над своим развитием [3]. А.В. Забелина определяет самоактуализацию как «основополагающее свойство психологически здоровой, зрелой личности, стремящейся к полноценной реализации собственного потенциала, к саморазвитию, сохранению и максимальному проявлению своих лучших черт. Это процесс, предполагающий определенный выбор. Если личностный выбор делается каждый раз в пользу личностного развития, то это и является движением к самоактуализации и психологическому здоровью» [6, С. 31]. Согласно Д.А. Петелько, самоактуализация – это не только важный аспект социальной жизни человека, но и процесс актуализации всех его потенциальных возможностей [9].

В отдельных исследованиях российских психологов понятие «самоактуализация» соотносится с понятием «самореализация», при этом отмечается, что для самоактуализации характерен внутренний план, а для самореализации – внешний, т.е. результат [12;13]. Кроме того, изучаемый феномен рассматривается в сопоставлении с другими понятиями, например с самоотношением: позитивное отношение к себе является мощным побудителем к раскрытию человеком своих потенциальных возможностей и их реализации [2]; а также с социальной инициативностью, которая включает в себя такой компонент, как самореализация, наивысшей ступенью которой является «самоактуализация» [7].

Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская – авторы самоактуализационного теста, характеризуя понятие самоактуализации, отмечают, что оно синтетично, так как предполагает непрерывное и духовно-творческое развитие человека, максимальную реализацию всех его потенциальных возможностей [4]. Составляющими компонентами самоактуализации, согласно разработчикам вышеназванного теста, являются ориентация во времени; самоуважение; самопринятие; самоподдержка; гибкость поведения; познавательные потребности; креативность и др.

Итак, несмотря на различие трактовки понятия «самоактуализация» практически все исследователи выделяют её общие черты: активное проявление человеком своих внутренних потенций, стремление к достижению поставленной цели, проявление самоуважения, творческий подход к делу, целостное восприятие мира, усвоение моральных норм и их активное воплощение в практической деятельности.

Говоря о подростках, следует заметить, что самоактуализация в этот период выступает главным фактором развития их личности, поскольку акты самоактуализации связаны с формированием понятийного мышления, осуществляющего регуляцию поведения, определяющего тенденции к саморазвитию.

Процесс самоактуализации тесно связан с адаптацией личности, которая происходит за счет средовых и внутриспихических факторов. Соответственно, при нарушениях самоактуализации и самореализации, связанных с дефицитным развитием личности, наблюдается дезадаптация, которая может выражаться в ненормативном развитии и отклоняющемся поведении.

При нарушениях процесса самоактуализации может наблюдаться неадаптивное развитие, связанное с дефицитами формирования личности, вследствие социально-психологических деформаций. При этом подростки теряют способность к самоактуализации, что проявляется в несформированности временных перспектив, низкой степени самопринятия, неумении налаживать глубокие контакты с людьми, низком уровне гибкости поведения и реализации ценностей.

С целью определения специфики самоактуализации девиантных подростков было проведено эмпирическое исследование. Отбор подростков, склонных к девиантному поведению, осуществлялся при помощи методики «Девиантно-аддиктивное поведение», разработанной сотрудниками кафедры психиатрии Военно-медицинской Академии им. С.М. Кирова (Санкт-Петербург), а определение особенностей самоактуализации – с помощью методики «Самоактуализационный тест» (авторы Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская), модификация Н.Ф. Калининой и А.В. Лазукина. Выборку составили 60 старших подростка школ Омска, 30 из них были отнесены к группе девиантных, и 30 подростков – к группе с социально нормативным поведением.

В ходе эмпирического исследования на основе методики «Девиантно-аддиктивное поведение» было выявлено, что у 45% подростков-девиантов наблюдается высокая склонность к аддиктивному поведению, у 55% – значительная склонность к аддиктивному поведению; 28% респондентам присуща высокая склонность к делинквентному поведению, 72% – значительная склонность к делинквентному поведению; у всех подростков данной группы – значительный суицидальный риск.

Что касается подростков с социально нормативным поведением, то у них отмечаются низкие показатели по всем шкалам вышеназванной методики.

Далее были определены уровни выраженности показателей самоактуализации у подростков со склонностью к девиантному поведению – группа 1 (Г1) и подростков с социально нормативным поведением – группа 2 (Г2).

Уровни выраженности показателей самоактуализации у подростков

№ п/п	Шкалы методики «Самоактуализационный тест»	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
		Г1	Г2	Г1	Г2	Г1	Г2
1.	Ориентация во времени	4 (13,3%)	8 (26,6%)	15 (50%)	17 (56,7%)	11 (36,7%)	5 (16,7%)
2.	Ценности	5 (16,7%)	11 (36,7%)	13 (43,3%)	16 (53,3%)	12 (40%)	3 (10%)
3.	Взгляд на природу человека	3 (10%)	7 (23,3%)	14 (46,7%)	18 (60%)	13 (43,3%)	5 (16,7%)
4.	Потребность в познании	3 (10%)	6 (20%)	16 (53,3%)	21 (70%)	11 (36,7%)	3 (10%)
5.	Креативность	8 (26,7%)	14 (46,7%)	13 (43,3%)	12 (40%)	9 (30%)	4 (13,3%)
6.	Автономность	12 (40%)	20 (66,7%)	7 (23,3%)	7 (23,3%)	11 (36,7%)	3 (10%)
7.	Спонтанность	4 (13,3%)	5 (16,7%)	22 (73,4%)	19 (63,3%)	4 (13,3%)	6 (20%)
8.	Самопонимание	10 (30%)	6 (20%)	15 (50%)	17 (56,7%)	5 (16,7%)	7 (23,3%)
9.	Аугосимпатия	6 (20%)	5 (16,7%)	17 (56,7%)	21 (70%)	7 (23,3%)	4 (13,3%)
10.	Контактность	4 (13,3%)	11 (36,7%)	16 (53,3%)	15 (50%)	5 (16,7%)	4 (13,3%)
11.	Гибкость общения	2 (6,7%)	4 (13,3%)	16 (53,3%)	21 (70%)	12 (40%)	5 (16,7%)

Как видно из таблицы, у подростков со склонностью к девиантному поведению (группа 1), по большинству показателей самоактуализации доминируют низкий и средний уровни, в то время как у подростков с нормативным поведением (группа 2) – средний и высокий уровни. Остановимся на характеристиках отдельных наиболее выраженных показателей самоактуализации. Значительному числу подростков-девиантов (36,7%) присущ низкий уровень самоактуализации по показателю «ориентация во времени», это означает, что они слабо мотивированы на реализацию позитивных идей, самосовершенствование и саморазвитие в настоящее время, откладывая это, как и в целом выстраивание своей жизни, на «потом»; они не понимают экзистенциальную ценность жизни, стремятся наслаждаться сиюминутными моментами; они, как правило, мнительны и не уверены в себе.

Низкий уровень отмечается также у данных подростков (40%) по показателю «ценности». Это может означать, что девиантные подростки не склонны разделять ценности самоактуализирующейся личности, к которым А. Маслоу относил добро, красоту, целостность, совершенство, справедливость, самодостаточность и др. Они предпочитают, как правило, другие ценности, не связанные с гармоничными взаимодействиями с окружающими людьми, а связанные с удовлетворением насущных потребностей, приносящих удовольствие и наслаждение. Часто это выражается в унижении более слабого человека и манипулирование им в своих интересах. Нередко данные подростки являются агрессорами (буллерами), унижающими и травящими жертву.

Особо следует выделить такой показатель, как «взгляд на природу человека», по которому 43% подростка-девианта имеют низкий уровень самоактуализации. Это говорит в целом о их негативном отношении к людям, неверии в их возможности и достижения. Для данных подростков в силу ряда обстоятельств мир представляется враждебным, негативно настроенным против них, отсюда возникает стремление защититься от него любыми способами, чаще всего агрессивными.

У этих подростков отмечается также низкая потребность в познании нового: у 36,7% респондентов низкий уровень данного показателя. Процесс познания у них связан не со стремлением постичь что-то новое, неизвестное, разобраться в устройстве какого-либо сложного объекта, попробовать его усовершенствовать, что требует умственных усилий, а сводится чаще всего к такому познанию, которое приносит ежеминутное удовольствие и наслаждение. Это, в свою очередь, является препятствием для проявления творчества (креативности). По этому показателю самоактуализации треть подростков-девиантов имеют низкий уровень, т.е. они не стремятся либо не способны к преобразованию как себя, так и окружения.

Значительному числу подростков-девиантов (36,7%) присущ также низкий уровень самоактуализации по показателю «автономность». Данные подростки, как правило, стремятся к независимости и автономии, которые понимают как свободу от соблюдения социальных норм и правил. Однако автономность является показателем целостности и полноты личности, которая признает ограничения в поведении, установленные обществом, и не нарушает их, т.е. придерживается определенных социумом правил и следует им свободно, не напрягаясь.

Нельзя не выделить и такой показатель самоактуализации, как «гибкость в общении», низкий уровень по которому присущ 40% подросткам-девиантам. Этот показатель является особенно важным, так как общение в подростковом возрасте является одним из ведущих видов деятельности. Применительно к самоактуализации гибкость в общении означает наличие способности к адекватному самовыражению в общении, самораскрытию, гармоничному взаимодействию с окружающими. Что касается девиантных подростков, то такой гибкостью в общении они не обладают. Они не способны идти на компромисс, часто импульсивно ведут себя в отстаивании своей позиции, не умеют сдерживать свои негативные эмоции, нередко прибегают к различным манипуляциям. Такое поведение в общении может быть объяснено тем, что данные подростки, как правило, менее эрудированны по сравнению с их сверстниками с нормативным поведением, поскольку в большинстве своем отличаются низкой успеваемостью, поэтому им не хватает определенных аргументов и фактов, чтобы выразить свои мысли и отстоять свою позицию. Отсюда вместо гибкости в общении они прибегают к агрессивности и жесткости, что приводит к конфликтам. Кроме того, такое поведение в общении может свидетельствовать о наличии определенных комплексов у данных подростков: неуверенности, непривлекательности, боязни показаться смешными.

В отношении подростков с социально нормативным поведением можно заметить, что по основным показателям они в большей степени приближаются к самоактуализирующейся личности. Все вышеописанные показатели самоактуализации девиантных подростков у их сверстников (группа 2) находятся на высоком уровне, за исключением гибкости в общении, что может быть объяснено особенностью подросткового возраста, характеризующегося вспыльчивостью, несдержанностью, проявлением грубости, непредсказуемостью, что тоже может провоцировать конфликты в общении.

Выводы. Таким образом, подростки-девианты по сравнению с подростками с отсутствием склонности к девиантному поведению, скорее живут прошлым; им присущи ценности, связанные с удовлетворением насущных потребностей, приносящих удовольствие и наслаждение; их отличает неверие в активность и возможности достижений человека; они не стремятся к познанию нового, неизвестного; свобода понимается ими как жизнь без ограничений; в общении они ведут себя импульсивно, не умеют сдерживать свои негативные эмоции, нередко прибегают к различным манипуляциям.

Литература:

1. Апинян, Г.В. Девиантное поведение как социокультурный феномен: диссертация ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Апинян Григор Валерикович. – М., 2009. – 229 с.
2. Баймуллина, В.В. Проблема взаимосвязи самоотношения и самоактуализации личности / В.В. Баймуллина // Молодой ученый. – 2020. – №47(337). – С. 206-207. – URL: <https://moluch.ru/archive/337/75318/> (дата обращения: 02.09.2023)
3. Вахромов, Е.Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации: Учеб. пособие / Е.Е. Вахромов. – М.: Междунар. пед. акад., 2001. – 158 с.
4. Гозман, Л.Я. Самоактуализационный тест / Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская. – М.: Пресс, 1995. – 44 с.
5. Ильина, Е.В. Самоактуализация как необходимое условие полноценного развития и социализации личности / Е.В. Ильина, А.А. Пыгина // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2009. – №3. – С. 353-356
6. Забелина, А.В. Проблема самоактуализации личности / А.В. Забелина // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2013. – № 3 (7). – С. 26-31
7. Казакова, Ю.А. Диагностика самоактуализации личности с целью формирования социальной инициативности у студентов педагогического вуза / Ю.А. Казакова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2 (99). – С. 26-28
8. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу [пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина]. – СПб.: Питер, 2019. – 400 с.
9. Петелько, Д.А. Символическое потребление как основание самоактуализации молодежи / Д.А. Петелько // Современные научные исследования и инновации. – 2018. – № 6 (86). – С. 81-82
10. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016. – 435 с.
11. Сидоров, Н.Р. Девиации поведения у школьников – определение и предупреждение / Н.Р. Сидоров // Психологическая наука и образование. – 2007. – Том 12. – № 4. – С. 23-28
12. Федотовских, Д.Я. Психологические особенности самоактуализации личности / Д.Я. Федотовских // Материалы XVI Международной научной конференции. Под редакцией И.Г. Ахметова [и др.]. – Казань: Изд-во «Молодой ученый», 2021. – С. 66-68
13. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов / Г.А. Цукерман. – М.: Интерпракс, 1995. – 154 с.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и социальной работы Вадурина Елена Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда);
кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии, педагогики и социальной работы Носова Наталья Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда);
кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, педагогики и социальной работы Цатурян Марина Оганесовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда)

ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ ЧЕРЕЗ ОБУЧЕНИЕ МЕДИАТИВНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, посвященного формированию у обучающихся умений конструктивно разрешать конфликты. В качестве способа решения заявленной проблемы предполагалось знакомство подростков с медиативными технологиями и техниками и отработка навыков их применения в повседневном общении и в конфликтных ситуациях.

Ключевые слова: конфликтная компетентность, медиативный подход, медиативные техники, медиация.

Annotation. The article presents results of an empirical study devoted to the formation of students' skills to constructively resolve conflicts. As a way to solve the stated problem, it was assumed that teenagers would get acquainted with mediation technologies and techniques and practice the skills of their application in everyday communication and in conflict situations.

Key words: conflict competence, mediation approach, mediation techniques, mediation.

Введение. Актуальность исследования определена возросшим интересом к возможностям медиации и технологиям, используемым в медиативном и восстановительном подходах, в аспекте формирования и развития у детей и взрослых навыков безконфликтного общения и конструктивного разрешения противоречий. Необходимость в приобретении практических навыков в сфере конструктивных способов разрешения конфликтов, возникающих в образовательном учреждении, актуальна и продиктована практическими запросами: конфликты являются неотъемлемой частью школьной жизни, часто негативно влияют на взаимоотношения участников образовательного процесса и, как следствие, на психологический климат в учреждении.

Поиск дополнительных возможностей сделать школьную среду более безопасной площадкой социального взаимодействия привел к созданию на базе различных образовательных учреждений школьных служб медиации и примирения. Практика включения в такие службы обучающихся в качестве посредников в разрешении школьных конфликтов показала хорошие результаты. Ребята не только помогали участникам споров их конструктивно разрешать, но сами приобретали навыки безконфликтного общения. Расширение такого опыта и обучение подростков медиативным технологиям и техникам, на наш взгляд, будет способствовать развитию у них конфликтной компетентности и, как следствие, формированию безопасной школьной среды.

Медиация как альтернативный способ решения конфликтов, медиативные техники и инструменты имеют ряд преимуществ, которые обусловлены принципами организации самого процесса взаимодействия. Добровольность участия, равноправие сторон, ответственность участников за принятие решения, уважение друг к другу делают использование инструментов медиативного подхода результативными [1; 2].

Медиативные техники и технологии помогают снять коммуникативные барьеры, говорить о своей позиции без обвинения оппонента, анализировать конфликт и свое поведение в нем, что, в свою очередь, позволяет более рационально разрешать противоречия.

Медиативные технологии обладают особенностями, которые позволяют эффективно использовать их в работе с подростками. Так, указанные инструменты предполагают взаимодействие участников между собой, что в подростковом возрасте является актуальной потребностью: обмен мнениями, обсуждение неоднозначных вопросов, возможность высказать свою позицию. Подростки обладают повышенной эмоциональностью, а в процессе усвоения медиативных техник приобретаются умения понимать свои эмоции и эмоции другого человека, что способствует развитию навыков саморегуляции. У подростков не менее важной становится потребность быть услышанным, безопасно высказать свою позицию. Потребность занимать активную позицию также реализуется в медиативном подходе к разрешению противоречий, именно сами участники определяют ход обсуждения и ищут пути выхода из сложившейся ситуации [3].

Изложение основного материала статьи. Целью теоретического и эмпирического исследования стала разработка и апробация программы развивающих занятий, направленных на формирование конфликтной компетентности у младших подростков через обучение технологиям медиативного подхода.

Под конфликтной компетентностью мы понимаем комплекс навыков, позволяющих человеку эффективно управлять конфликтами, общаться с людьми и достигать целей. Составляющими конфликтной компетентности являются умение слушать и понимать других, выражать свои мысли и чувства, находить общие точки зрения и искать решения, удовлетворяющие обе стороны.

Принимая неоднозначность определений, предлагаемых в психолого-педагогической литературе, мы понимаем под медиативными инструментами специальные технологии и техники, которые медиатор использует для помощи сторонам в поиске взаимоприемлемого решения и для снятия барьеров в коммуникации. Включают медиативный подход к разрешению конфликтов (усвоение алгоритма процедуры медиации), «Круг сообщества», техники: активное слушание, «я-сообщение», рефрейминг, резюмирование, прогнозирование будущего и др.

В качестве базы исследования выступила общеобразовательная школа, участниками стали 40 учащихся 6 классов.

Измерение уровня конфликтности личности осуществлялось с помощью тестов: «Самооценка конфликтности» (В.Ф. Ряховский) и тест «Определение уровня конфликтности индивида» (Д.М. Рамендик). Обработка результатов проводилась с помощью методов математической статистики.

На первом этапе исследования была проведена первичная диагностика уровня конфликтности у младших подростков. Было выявлено, что среди учеников достаточно большой процент детей со средним и высоким уровнем конфликтности.

Так, анализ полученных результатов по методике В.Ф. Ряховского показал, что 10,53% обучающихся в контрольной группе и 11,11% обучающихся в экспериментальной группе имеют высокую степень конфликтности, а 26,31% в контрольной группе и 34,44% в экспериментальной группе имеют выраженную конфликтность; результаты 2 методики подтверждают полученные данные.

Далее участники тестирования были разделены на группы. Проверка эквивалентности двух естественных групп с помощью непараметрического критерия Манна-Уитни показала, что исследуемые группы эквивалентны, это позволило использовать их в качестве экспериментальной и контрольной.

Далее в экспериментальной группе была реализована психолого-педагогическая программа, направленная на формирование конфликтной компетентности у младших подростков через медиативные технологии. При этом контрольная группа оставалась в прежних условиях.

Программа была рассчитана на 16 групповых занятий продолжительностью 40-45 минут.

Основное содержание программы включало знакомство участников эксперимента с различными медиативными технологиями и техниками.

В первую очередь, на занятиях ребята познакомились с медиацией как способом разрешить возникший спор с помощью нейтральной стороны-посредника. У них была возможность познакомиться с алгоритмом проведения медиативной беседы, поучаствовать в разговоре в качестве участника, в качестве медиатора, в качестве стороннего наблюдателя. Психолог был рядом и помогал участникам выйти из затруднительных ситуаций. В качестве ситуаций ребята предлагали реальные истории из жизни класса, проблемы, которые возникают в общении со сверстниками.

Большой развивающий потенциал в работе с подростками имеет технология «Круг сообщества», с которой познакомились ребята на занятиях. Технология предлагает пошаговый алгоритм организации обсуждения проблемы или вопроса, у которого нет единственно правильного решения. Цель – предоставить каждому участнику процесса возможность безопасно высказать свою точку зрения по обсуждаемой теме. Остальные слушают, не перебивают, не критикуют и не оценивают то, что услышали. Взрослый-организатор обсуждения нейтрален, обеспечивает безопасную площадку для обсуждения и принятия решения. Результатом использования технологии "Круг сообщества" является создание взаимопонимания между участниками конфликта, разрешение конфликта и восстановление отношений в группе или коллективе. Это помогает участникам разобраться в сложных ситуациях, научиться уважать точки зрения других людей и работать вместе для достижения общей цели.

Технология имеет и воспитательный эффект: помогает понимать причины и последствия различных поступков, услышать реакцию сверстников на определенное поведение, учиться уважать точку зрения других людей, осознавать ответственность за свое поведение, договариваться и сообща решать проблемы.

Коммуникативные техники: активное слушание, «воронка вопросов», «я-сообщения», резюмирование – являются составляющими медиативного подхода.

Так, техника «я-сообщений» учит безопасно для собеседника выражать свои чувства по поводу ситуации, без агрессии и обвинений. Кроме того, нужно уметь осознать, что ты чувствуешь в данной ситуации, и назвать свои эмоции. Это способствует формированию способности конструктивно выражать эмоции, контролировать агрессию, и, как следствие, развивает эмоциональный интеллект.

Если техника «я-сообщений» решает задачу безопасного выражения своих эмоций, то техника активного слушания, напротив, является эффективным инструментом для улучшения восприятия информации. Ее суть заключается в полном и внимательном присутствии в моменте и активном слушании другого человека без суждений и прерываний. Собеседник чувствует себя услышанным и понятым, что способствует снятию напряжения и предотвращению конфликтов. Умение слушать оказывает положительное влияние на процесс общения, подростки лучше воспринимают информацию, учатся понимать позицию и эмоциональное состояние другого человека, учитывать мнение других.

Уметь выделять основную мысль из сообщения, подводить краткий итог сказанному является важным навыком общения, способствует повышению осознанности, концентрации и более качественному усвоению информации. Техники резюмирования выполняют эту задачу. Их суть как раз заключается в кратком и систематическом обобщении и повторении ключевых идей или мыслей собеседника.

Практика резюмирования требует от подростков сосредоточенности на основной информации. Они учатся отсеивать второстепенные детали и фокусироваться на сути. Это развивает их способность к концентрации и повышает внимательность.

Кроме того, резюмирование способствует развитию навыков ясного и лаконичного выражения мыслей. Подростки, которые практикуют резюмирование, могут лучше описывать и объяснять свои идеи другим людям, что влияет на их коммуникативные способности. Например, техника «Пляп» («правильно ли я поняла...») способствует выявить суть сообщения, уточнить основные мысли и скорректировать свое понимание высказывания.

Среди техник, которые также предлагались ребятам для изучения и использования, отметим: отреагирование чувств собеседника (способствует развитию эмпатии), рефрейминг (учит видеть за эмоциями суть сообщения и реагировать на его содержание, а не на эмоциональное состояние говорящего), антиконфликтные фразы (как способы избежать эскалации конфликта), «взгляд в будущее» (развивают способность прогнозировать последствия своих действий или бездействия), техники установления контакта с собеседником и др.

В ходе проведения занятий активно использовалась работа с психологической игрой «Копилка возможностей». Игра дает возможность выбора из большого спектра ситуаций, которые описывают типичные ситуации общения подростков в школе и дома. Ситуации, предложенные автором, стали основой для обсуждения актуальных для ребят тем в «Кругу сообщества» и при проведении процедур медиации.

После реализации психолого-педагогической программы нами был проведен повторный замер в контрольной и экспериментальной группах по тем же методикам. Анализ полученных данных по тесту В.Ф. Ряховского показал, что в экспериментальной группе показатель высокой степени конфликтности уменьшился на 4,55%, а также уменьшился процент выраженной конфликтности до 27,82%. Показатели по второй методике оказались аналогичными.

Используя Т-критерий Вилкоксона, оценили достоверность сдвига показателей в экспериментальной группе. Математико-статистический анализ подтвердил значимость сдвига показателей в сторону уменьшения показателя.

С помощью непараметрического критерия U-критерия Манна-Уитни сравнили показатели уровня конфликтности в контрольной и экспериментальной группе после проведения эксперимента. U-критерий Манна-Уитни показал, что между экспериментальной и контрольной группами выявлены статистически значимые различия. В экспериментальной группе показатели уровня конфликтности стали ниже, нежели в контрольной.

Выводы. Проведенное эмпирическое исследование показало, что техники и инструменты медиативного подхода являются эффективным средством для формирования и развития у подростков конфликтной компетентности и навыков социального взаимодействия. Техники находят отклик у подростков, так как отвечают их актуальным потребностям: в общении, во взаимодействии со сверстниками, высказывать свою позицию, в уважении к их мнению.

В качестве примеров рекомендаций педагогам и родителям по развитию конфликтной компетентности у подростков можно предложить следующие:

1. Ваше конструктивное поведение в конфликтных ситуациях будет примером для подростков. Показывайте своим примером, что можно взять паузу и выйти из конфликта («Мы оба на эмоциях, давай отложим разговор и успокоимся»), остановить нарастающий спор («Давай прямо сейчас остановимся, пока не сказали лишнего друг другу»), пользуйтесь антиконфликтными фразами («Давай подумаем вместе, как решить проблему», «Давай обсудим все спокойно, когда будем к этому готовы»).

2. Обсуждайте с подростком конфликты, участником которых он стал или которые он наблюдал: что произошло, как он воспринимает происходящее, как другой воспринимает происходящее и т.п. Анализ конфликтов будет способствовать более осознанному их восприятию, и, как следствие, влиять на способность регулировать свое поведение в конфликтах.

3. Важно поддерживать самостоятельность и инициативность подростков, чтобы они могли самостоятельно решать конфликты и проблемы, не ждать помощи от других людей. Педагоги и родители могут давать подросткам больше свободы в принятии решений и поощрять их инициативность.

4. В то же время, в более серьезных ситуациях, предлагайте свое посредничество в разрешении возникших конфликтов, будьте не заинтересованным, не оценивающим человеком.

Литература:

1. Медиация в образовании: учебно-методическое пособие / М.А. Юферова, О.А. Коряковцева, Т.В. Бугайчук, А.И. Стрелова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. – 67 с.

2. Микляева, А.В. Школьная медиация: теоретические и методические основы / А.В. Микляева, П.В. Румянцева, Е.Н. Туманова. – Москва: СВИВТ, 2016. – 144 с.

3. Оборотова, С.А. Технология медиации в урегулировании школьных конфликтах и формирования профессиональной культуры современного учителя / С.А. Оборотова. – Москва: "Мир науки, культуры, образования №6", 2014. – 184 с.

Психология

УДК 159.9.37

кандидат психологических наук, доцент Вадурина Елена Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда);

кандидат психологических наук, доцент Носова Наталья Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда);

кандидат психологических наук, доцент Цатурян Марина Оганесовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда)

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В РАЗВИТИИ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования связи педагогического мышления с особенностями мотивации младших школьников. Подчеркивается роль мотивации как регулятивной основы учебной деятельности обучающихся младшего школьного возраста, раскрывается специфика мотивационной структуры на исследуемом возрастном этапе. Приводится детальный анализ отличительных особенностей надситуативного мышления в сравнении с противоположными формами творческого мышления педагога, дается эмпирическое определение надситуативного педагогического мышления, а также проводится операционализация исследуемого понятия. Разрабатывается программа

научно-практического исследования, направленного на проверку гипотезы о наличии существенной связи надситуативных форм творческого педагогического мышления с уровнем и качественной спецификой мотивации младших школьников. Применение специально подобранного математического аппарата позволяет проверить выдвинутое предположение путем сопоставительного статистического анализа. Детальный сопоставительный анализ позволяет констатировать зависимость мотивационного профиля обучающихся от преобладающих надситуативных форм в структуре творческого мышления педагогов. В частности, такие метакогнитивные параметры творческого мышления как активная причастность, реформирующая позиция в решении проблемных ситуаций, поиск конструктивного выхода связаны с преобладанием внутренней познавательной мотивацией школьников. На основе полученных эмпирических данных формулируется вывод о необходимости создания психолого-педагогических условий развития надситуативного творческого мышления педагогов, взаимодействующих с детьми младшего школьного возраста, как неперемного фактора повышения продуктивности учебной деятельности в целом. Данные психолого-педагогические условия могут быть представлены специально организованной тренинговой, просветительской работой с педагогическим составом с соблюдением обязательного требования высокой социально-психологической насыщенности, активности и проблемности обучения. Акцент ставится на первоначальную работу с метакогнитивными парциально-параметрическими образованиями педагогов, как источника актуализации мотивационных составляющих в структуре учебной деятельности обучающихся.

Ключевые слова: творческое мышление, педагогическая деятельность, мотивация младших школьников, надситуативное мышление, метакогнитивные параметры.

Annotation. The article presents the results of a study of the connection between pedagogical thinking and the peculiarities of the motivation of younger schoolchildren. The role of motivation as a regulative basis of educational activity of students of primary school age is emphasized, the specificity of the motivational structure at the studied age stage is revealed. A detailed analysis of the distinctive features of supra-situational thinking in comparison with the opposite forms of creative thinking of a teacher is given, an empirical definition of supra-situational pedagogical thinking is given, and the operationalization of the concept under study is carried out. A program of scientific and practical research is being developed, aimed at testing the hypothesis that there is a significant connection between supra-situational forms of creative pedagogical thinking and the level and qualitative specifics of the motivation of younger students. The use of a specially selected mathematical apparatus makes it possible to verify the put forward assumption by means of a comparative statistical analysis. A detailed comparative analysis allows us to state the dependence of the motivational profile of students on the prevailing supra-situational forms in the structure of teachers' creative thinking. In particular, such metacognitive parameters of creative thinking as active involvement, a reforming position in solving problem situations, the search for a constructive way out are associated with the predominance of internal cognitive motivation of schoolchildren. Based on the empirical data obtained, a conclusion is formulated about the need to create psychological and pedagogical conditions for the development of over-situational creative thinking of teachers interacting with children of primary school age, as an indispensable factor in increasing the productivity of educational activities in general. These psychological and pedagogical conditions can be represented by specially organized training, educational work with the teaching staff in compliance with the mandatory requirement of high socio-psychological saturation, activity and problematic learning. The emphasis is placed on the initial work with metacognitive partial-parametric formations of teachers as a source of actualization of motivational components in the structure of students' learning activities.

Key words: creative thinking, pedagogical activity, motivation of younger schoolchildren, trans-situational thinking, metacognitive parameters.

Введение. Мотивация рассматривается как один из важнейших регулятивных аспектов любой человеческой деятельности, в том числе учебной в контексте рассмотрения периода обучения ребенка в школе. Как указывают большинство отечественных авторов (И.А. Зимняя, А.К. Маркова и другие), основой успешной учебной деятельности является мотивация школьников. Наиболее полное и целостное описание учебной мотивации предлагает И.А. Зимняя, под данным ней автор понимает частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность, характеризующейся сложной структурой, одной из форм которой является структура внутренней (ориентация на процесс и результат), и внешней (ориентация на оценку, награду) мотивации. В свою очередь мотив – это то, что отражается в сознании человека, служит побуждением к деятельности и направляет ее на удовлетворение определенной потребности, представляющей собой состояние нужды человека в чем-либо, в определенных условиях, которых не хватает для нормального существования и развития.

Как указывается в многочисленных научных источниках, и что неоднократно подтверждается практическими примерами, младший школьный возраст оптимален для формирования продуктивной мотивационной базы для актуального и всего последующего учебного периода, ввиду чего очень важно фокусировать особое психолого-педагогическое внимание на данном онтогенетическом этапе. Таким образом, младший школьный возраст благоприятен для формирования не только когнитивных умений, но и эмоционального желания учиться, узнавать и открывать для себя нечто новое.

Как показывает практика, к началу обучения ребенка в школе желание учиться находится на достаточно высоком уровне – так, ребенка эмоционально привлекает перспектива прикоснуться к внешним атрибутам школьной жизни, почувствовать себя в новой роли, статусе, занять новое социальное положение среди окружающих. Также следует отметить, что особую роль в жизни ребенка начинает играть его первый учитель – он является для него безусловно значимой фигурой и непререкаемым авторитетом. Очевидно, по мере столкновения с различными по степени сложности задачами эмоциональное отношение ребенка к школе начинает претерпевать определенную динамику, и в тех или иных учебных ситуациях младший школьник все чаще обращается за обратной связью именно к учителю, как ключевой фигуре на данном этапе. Таким образом, возникают определенные психолого-педагогические требования к личности учителя, а именно к тем частным психолого-педагогическим феноменам, которые являются важнейшими в создании оптимальных условий актуализации продуктивной учебной мотивации младших школьников.

Среди достаточно широкого спектра психологических явлений, по которым между одинаково успешными педагогами начальной школы прослеживается достаточно высокая дифференциация, а именно темпераменту, характерологическим особенностям и ряду других психологических феноменов, особое внимание привлекает рассмотрение педагогического мышления – сложного психологического образования, высоко коррелирующего с уровнем успешности решения большинства психолого-педагогических задач, в том числе задачи актуализации продуктивной учебной мотивации младших школьников.

Итак, в быстро меняющихся условиях жизни, связанных с молниеносной сменой востребованных и «работающих» здесь и сейчас паттернов поведения, особое значение приобретает уровень самосознания личности педагога. Таким образом, возникает потребность в переосмыслении уровня демократизации взаимоотношений учителя с учеником и переориентация на такие принципы взаимодействия, как равноправие, партнерство, сотрудничество, составляющие основу гуманизации образования.

Учебно-воспитательный процесс ставит перед собой обновленную цель, связанную с формированием полноценной творческой личности, способной приумножить накопленные предыдущими поколениями ценности, продолжая развивать и усиливать продуктивный контекст культуры XXI века. На данной основе вопрос формирования профессионально значимых особенностей творческого педагогического мышления становится ключевым в подготовке и повышении квалификации педагогических кадров для того, чтобы в последующем школа как социальный институт смогла оказать решающее воздействие на подготовку будущего поколения.

Основное внимание исследователей данной темы (А.В. Брушлинский, Ю.К. Корнилов, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, А.А. Реан, Г.С. Сухобская и другие авторы) обращено на оптимизацию мыслительной деятельности педагога в процессе организации и управления учебной активностью обучающихся. Значительно в меньшей степени представлены исследования, рассматривающие связь актуализированных творческих особенностей мышления педагога с воспитательными, коммуникативными аспектами учебного взаимодействия, которые по сути и представляют собой «запускающий» механизм продуктивной мотивации младших школьников.

Однако, как следует из практики, положительной мотивации добиваются те педагоги-мастера, которые умеют показать важность, красоту, привлекательность осваиваемого нового материала, могут увлечь новизной, оригинальностью, показать возможности практического применения даже трудных на первый взгляд задач. Всё это еще раз подчеркивает приоритет творческого мышления педагога в профессиональной деятельности, для которого важно уметь работать нестандартно на основе последних достижений науки и практики, что постепенно повышает уровень учебно-воспитательного процесса, совершенствует его, выводя на новый уровень науки и практики [2, С. 27].

Изложение основного материала статьи. На основе вышеизложенного мы можем заключить, что личность учителя, в частности творческие особенности его мышления, имеют особое влияние на степень развития мотивации младшего школьника, ввиду чего требуют особого пристального научного исследовательского внимания и изучения. Ввиду обозначенных научно-практических положений нами было организовано исследование, направленное на проверку гипотезы о влиянии особенностей педагогического мышления на уровень учебной мотивации в младшем школьном возрасте.

С целью проверки выдвинутой гипотезы нами были обозначены ключевые диагностические и научно-практические задачи – исследовать уровень педагогического мышления, исследовать уровень педагогического мышления младших школьников, осуществить сопоставительный анализ специфических особенностей педагогического мышления педагога с уровнем учебной мотивации младших школьников. Научно-практическое исследование было реализовано на базе школ № 9 и № 42 г. Вологды, в исследовании приняли участие 6 педагогов начальных классов и 66 обучающихся 2-х классов, которые находились под руководством данных педагогов.

С целью определения специфики педагогического мышления был использован опросник «Выявление ситуативного/надситуативного уровня педагогического мышления» М.М. Кашапова, Т.Г. Киселева [1, С. 125].

Опросник состоит из десяти проблемных педагогических ситуаций, в каждой из которых опрашиваемому необходимо предложить то решение, которое кажется оптимальным в той или иной педагогической ситуации. В описании ситуаций предложен один вариант решения, соответствующий ситуативному уровню решения проблемных педагогических задач. Вынося собственную оценку данному решению, педагог пытается ее обосновать. Таким образом, даже в случае согласия с предложенным решением, педагог аргументирует свои действия, таким образом, проводится не только количественный анализ предложенных ответов, но и контент-аналитическая обработка ключевых слов, соответствующих ситуативному и надситуативному уровням педагогического мышления.

С целью определения уровня учебной мотивации младших школьников нами были использованы следующие методики: анкета для оценки школьной мотивации Н. Лускановой, а также методика «Мотивы учебной деятельности» Л.П. Уфимцевой.

Статистическая обработка полученных данных в выборке педагогов (χ^2 критерий Пирсона, H критерий Краскала-Уоллеса) позволил выявить существенные различия в группе педагогов между количественными показателями педагогического мышления – в частности, данные различия связаны с переходом от ярко выраженного ситуативного уровня педагогического мышления к существенно отличному надситуативному уровню ($p \leq 0,01$).

На следующем этапе эмпирического исследования нами были систематизированы и количественно обработаны данные в группах обучающихся. Применение методов математической статистики (χ^2 критерий Пирсона, H критерий Краскала-Уоллеса) позволило также обнаружить существенные различия в уровне учебной мотивации при переходе от одной группы обучающихся к другой, находящихся под классным руководством педагогов с различным уровнем педагогического мышления.

Сопоставительный анализ позволил обнаружить, что при переходе от группы обучающихся под руководством педагогов с ярко выраженным ситуативным уровнем педагогического мышления к группе педагогов с выраженным надситуативным педагогическим мышлением уровень учебной мотивации существенно возрастает ($p \leq 0,01$ по анкете для оценки школьной мотивации Н. Лускановой, и $p \leq 0,05$ по методике «Мотивы учебной деятельности» Л.П. Уфимцевой соответственно).

Таким образом, в ходе реализации научно-практического исследования и последующего анализа полученных данных мы пришли к выводу, что между классами, в которых работают учителя с различным уровнем педагогического мышления обнаруживаются неслучайные различия в уровне учебной мотивации.

При этом стоит отметить, что отличим является не только уровень школьной мотивации, но а также распределение доминирующих мотивов (χ^2 критерий Пирсона, $p \leq 0,05$). Так, в классах, где работают педагоги с надситуативным уровнем педагогического мышления социальные мотивы школьной мотивации обучающихся встречаются существенно реже, нежели в классах под руководством педагогов с ситуативным уровнем педагогического мышления, а познавательные мотивы обучающихся, наоборот, существенно чаще [3, С. 115].

Также следует отметить, что мотив одобрения окружающих в большей мере свойственен обучающимся, которые взаимодействуют с педагогом, обладающим ситуативным уровнем педагогического мышления.

Выводы. Итак, использование математико-статистического аппарата позволило констатировать подтверждение выдвинутой исследовательской гипотезы. На основе полученных результатов мы можем заключить, что личность педагога в существенной мере оказывает влияние на личность обучающегося, в частности специфика педагогического мышления, связанного с преобладанием ситуативных или надситуативных характеристик во многом определяет уровень и качественные особенности школьной мотивации. При этом обнаруженная связь проявляется не только количественно, но и имеет качественно выраженную специфику – так, надситуативный характер творческого педагогического мышления определяет как более высокий уровень мотивации обучающихся, так и ее внутреннюю познавательную направленность.

Очевидно, что доминирование надситуативных характеристик в структуре творческого мышления педагогов связано с укреплением и сохранением социально-психологического здоровья обучающихся в целом и усиления продуктивности их мотивационных профилей в комплексной учебной деятельности в частности. Такие метакогнитивные составляющие

надситуативного мышления как активная причастность, реформирующая позиция в решении проблемных ситуаций, поиск конструктивного выхода актуализируют внутреннюю познавательную мотивацию школьников, тем самым повышая продуктивность учебной деятельности в целом.

Литература:

1. Кашапов, М.М. Теоретические основы исследования и формирования педагогического мышления / М.М. Кашапов // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2001. – №1. – С. 121-130
2. Кулюткин, Ю.Н. творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю.Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1986. – №2. – С. 26-30
3. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – Москва: Социально-психологический Центр, 2003. – 352 с.

Психология

УДК 159.9.072

кандидат психологических наук, доцент **Калашникова Ольга Владиславовна**
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА СРЕДСТВАМИ НАСТОЛЬНЫХ ИГР

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы развития коммуникативных способностей студентов педагогического вуза в современных социально-экономических и социально-политических условиях государства. В работе актуализируются современное состояние развития коммуникативных способностей студентов педагогического вуза. Анализируются изменения, происходящие в развитии коммуникативных способностей и их влияние на продуктивность учебно-профессиональной деятельности. Отмечается комплексный характер рассматриваемой проблематики. В рамках рассматриваемой проблематики выделено одно из средств развития – настольные игры. Предлагается анализ возможностей настольных игр в развитии коммуникативных способностей. В обобщенном варианте изложена классификация настольных игр и рассмотрено влияние каждой группы игр на развитие коммуникативных способностей. Представлены результаты исследовательской деятельности направленной на развитие коммуникативных способностей студентов средствами настольных игр на базе филиала РГППУ в г. Нижний Тагил. Сформулированные в ходе исследования выводы позволяют утверждать, что настольные игры являются одним из эффективных средств развития коммуникативных способностей студентов, позволяющие повысить качество учебно-профессиональной деятельности.

Ключевые слова: учебно-профессиональная деятельность, коммуникация, коммуникативная компетентность, коммуникативные способности, настольные игры, коррекционное воздействие.

Annotation. his study is devoted to the study of the problem of the development of communicative abilities of pedagogical university students in modern socio-economic and socio-political conditions of the state. The paper actualizes the current state of the development of communicative abilities of students of a pedagogical university. The changes occurring in the development of communicative abilities and their impact on the productivity of educational and professional activities are analyzed. The complex nature of the issues under consideration is noted. Within the framework of the issues under consideration, one of the means of development is allocated – board games. An analysis of the possibilities of board games in the development of communicative abilities is proposed. In the generalized version, the classification of board games is presented and the influence of each group of games on the development of communicative abilities is considered. The results of research activities aimed at the development of students' communicative abilities by means of board games on the basis of the branch of RGPPU in Nizhny Tagil are presented. The conclusions formulated in the course of the study allow us to assert that board games are one of the effective means of developing students' communicative abilities, allowing to improve the quality of educational and professional activities.

Key words: educational and professional activity, communication, communicative competence, communicative abilities, board games, correctional impact.

Введение. В современных социально-политических и социально-экономических реалиях общества молодежь, поступающая в педагогические вузы, приобретает особенности индивидуального развития, существенным образом, влияющие на продуктивность будущей профессиональной деятельности. Цифровизация, условия сенсорной депривации, которые были созданы в условиях современного общества, привели к тому, что достаточно большой процент современных молодых людей испытывает сложности с межличностным общением, проявляющимся в развитии коммуникативных навыков.

Необходимо понимать, что коммуникация и коммуникативные способности являются неотъемлемой частью каждого молодого человека. От развития коммуникативных способностей зависит не только то, на каких позициях в обществе будет находиться личность, но и также то, как он будет получать нужную ему информацию, необходимую для собственного существования и выживания [6].

Особенно значимым становится развитие коммуникативных качеств для будущих педагогов, так как коммуникативная компетентность является базовой составляющей их профессиональной деятельности [5].

Недостаточный уровень развития коммуникативных качеств, как правило, приводит к формированию социального инфантилизма, замкнутости, необщительности, сверхкомфортности и сверхпослушания, проявлению аутоподобных форм поведения и формированию вредных привычек психоподобного поведения. Все это становится недостаточными ограничениями в получении педагогического образования и эффективного выполнения педагогической деятельности в дальнейшем.

Необходимо отметить, что в современной психологической науке уделяется большое внимание изучению коммуникативных способностей подрастающего поколения. Анализируя работы Выготского Л.С., Запорожца А.В., Леонтьева А.Н., Лисиной М.И., Рубинштейн С.Л., Эльконина Д.Б. и др., можно отметить, что коммуникация выступает одним из важнейших механизмов развития личности, в определенном возрасте становится ведущим видом деятельности [7]. Но, необходимо отметить, что серьезных исследований, посвященных оценке и развития коммуникативных способностей людей юношеского возраста в современных условиях обучения в вузах, недостаточно. Отсутствие необходимого количества исследовательских данных становится проблемой повышения качества образования.

Существует достаточное количество средств развития коммуникативных способностей молодежи. К ним можно отнести деловые игры, тренинги и т.д. Но в условиях вузовского образования, особенно на начальной его стадии, студент, имеющий данную проблему, как правило, очень осторожно относится к реализации данных методов и старается их избегать, тем самым, только усиливая свою проблемную зону [2].

Анализируя практику развития коммуникативных способностей студентов в различных вузах можно заметить одно из средств, которое в последние годы в условиях нашей страны получает достаточное развитие – использование настольных игр. Средство, которое достаточно активно используется за рубежом и несколько потеряло свою актуальность в последние десятилетия в нашей стране [2].

Именно поэтому возникает потребность оценки возможностей использования настольных игр в развитии коммуникативных способностей студентов, в том числе, в педагогических вузах.

Изложение основного материала статьи. Коммуникативные способности студента, обучающегося в педагогическом вузе, становятся одним из ведущих факторов повышения качества его профессиональной подготовки. Педагогическая деятельность будет осуществляться эффективно только при наборе определенных коммуникативных действий. Под коммуникативными действиями понимается ряд мероприятий, направленных к формированию и применению на практике коммуникативных способностей [2]. Коммуникативные способности – это эффективное умение вступать в контакты и общение, отношения, связи. В современном мире молодой человек постоянно находится во взаимодействии с окружающими людьми. Его личностный комфорт и реализация потребностей зависит от эффективности и продуктивности таких контактов. Успешность может зависеть от условий общения и от характеров участников общения, а также от умения и владения навыками эффективного общения. Коммуникативные способности являются частью индивидуальности человека, они обеспечивают успешность становления личности как субъекта общения [1].

Анализ современных средств развития коммуникативных способностей у молодежи позволил выделить настольную игру, как инструмент развития и коррекции, который возможно рассматривать, как компонент современной терапии [3].

Эффективность коррекционного воздействия настольных игр в рамках коммуникативной деятельности можно рассмотреть через призму их особенностей:

1. Настольные игры имеют разнообразную механику, возможность речевого взаимодействия между игроками; дают возможность игроку показывать и передавать эмоции.

2. Настольные игры направлены на разное взаимодействие: игроки являются одной командой, сплоченной общей целью, и совместными поступками движутся к победе, все это развивает эмпатийные качества, товарищество и т.п..

3. Настольные игры развивают фантазию и креативность. Игроки сами могут создавать своих персонажей, придумывать истории развития игры, в этой ситуации необходимо создание межличностного взаимодействия и контактности.

4. Настольные игры повышают адаптивные способности, дают возможность адаптироваться к новой ситуации и приспособливаться к новым игрокам. Игроки постоянно не могут играть в одну и ту же игру с одной и той же компанией: каждая новая игра и новая компания для игроков будут в новинку, им придется адаптироваться к новым правилам и новым игрокам.

5. Настольные игры предоставляют возможность развития у игроков критического мышления и принятия решений в сложных ситуациях, это позволяет развивать среди игроков умение ставить приоритеты, смотреть и прогнозировать возможное будущее.

Разнообразие настольных игр создает возможности для того, чтобы любой молодой человек мог реализовать свой потенциал и развить свои ресурсы [4].

Существует группа игр индивидуальной направленности («Манчкины», «Cluedo»), которую разумно использовать для студентов, имеющих низкий уровень коммуникации.

Игры, командной направленности («Бункер», «Мафия»), в рамках реализации которых, возникает необходимость взаимодействия, принятия решения других, доказательства своей точки зрения

Игры творческой направленности, основная концепция которых – «создай свой мир», но в этом мире можно вносить изменения, получать объективную реакцию от других и т.п.

Настольно – ролевые игры – игры, основная концепция которых «ты сам творец своего мира» (Подземелья и Драконы), «Cyberpunk»). Игрок погружается в мир, созданный гейм- мастером, и имеет право изменять этот мир так, как он сам желает, получая объективную реакцию мира на его действия.

Используя весь потенциал настольных игр, можно помочь студенту развить умение адекватного взаимодействия с другими людьми в рамках четко определенных правил, не создавая неравенства; обеспечить безопасность в пространственной среде и взаимодействию; проявлять инициативу, принимать самостоятельные решения; развивать творческий подход к решению проблем и альтернативный подход к действиям в общении с другими людьми [8].

Таким образом, настольные игры представляют собой эффективный и доступный способ развития коммуникативных способностей молодежи и социальной адаптации в современном обществе. Благодаря тому, что они разнообразны, каждый может найти любую игру, нужную на данный момент.

Настольные игры обладают мобильностью и универсальностью правил: если игрок выучил правила, он может играть самостоятельно с другими игроками.

Каждая настольная игра предполагает живое общение между игроками, подталкивает к абстрактному и творческому решению проблемы, развивает творческое мышление, фантазию. Во время игры появляется возможность разговаривать на различные темы с другими игроками, что развивает коммуникативные способности.

Целью изучения возможностей использования настольных игр в развитии коммуникативных способностей студентов педагогического вуза на базе филиала РГППУ в г. Нижний Тагил было проведено исследование, в котором приняли участие более ста студентов.

На первом этапе была проведена диагностика оценки уровня развития коммуникативных способностей студентов. В качестве респондентов были выбраны студенты первого курса, обучающиеся по направлению педагогическое образование. Методами оценки коммуникативных способностей выступило анкетирование и психологическое тестирование с использованием тестов В.Ф. Ряховского и В.В. Синявского и Б.А. Федорашина.

В ходе проведенного исследования были полученные данные, позволяющие сделать вывод:

– 45% респондентов не любят находиться среди других людей, это подчеркивает предположение о том, что современная молодежь все больше и больше начинает замыкаться в самом себе, и в нем начинают превалировать интровертное поведение;

– 60% респондентов предпочитает проводить время за компьютером или за каким-либо другим занятием, чем общаясь с людьми, данная статистика помогает понять то, что, судя по интровертному поведению, в нынешнем обществе ценится уют и замкнутость для самого себя, чем открытость и социальное взаимодействие;

- 80% респондентов испытывает затруднения, неудобства или стеснения, если приходится проявлять инициативу, чтобы познакомиться с неизвестными людьми;
- 75 % респондентов сложно устанавливать контакты с незнакомыми людьми и они не испытывают потребности в этом, они отмечают, что в этой ситуации они бы предпочли одиночество;
- 50% респондентов сложно начинать и поддерживать общение со своим окружением и, они отмечают, что эти проблемы усиливаются со временем взросления.

По результатам тестовых заданий данные позволили сделать вывод о том, что 48% респондентов имеют низкую потребность в стремлении к общению, установление новых контактов вызывает у них состояние дискомфорта; у 62% – понижена потребность в активности и повышена требовательность к себе; 58% – обладают повышенной скромностью и страхом в установлении новых контактов.

Благодаря полученным результатам, можно утверждать, что рассматриваемая группа респондентов испытывает проблемы в развитии коммуникативных способностей, что существенным образом может повлиять на их успешность профессионального образования, направленного на необходимость межличностного взаимодействия. Можно предположить, что в большинстве своем, они имеют интровертные отношения с миром, пытаются не подпускать в свой мир новых людей, не пытаются расширять свой круг общения - им «комфортно» находится в своем мире, при котором они готовы даже терять свои связи и друзей в случае возникновения проблем, новых интересов, или же когда они им докучают.

На втором этапе исследования был разработан и реализован проект, направленный на развитие коммуникативных способностей студентов с использованием настольных игр. В нем приняло участие более двадцати студентов исследуемой группы. Проект был реализован в форме клубной деятельности, которая была осуществлена в течение полугода. Был в полной мере реализован принцип добровольности. Студенты имели возможность познакомиться, поиграть и обучиться ведению игр, различной направленности.

Все участники группы на рефлексивном этапе отметили, что они стали менее тревожны, выровнялся эмоциональный фон, появилось желание общаться с другими, даже не слишком знакомыми людьми, появились лидерские качества.

В процессе проведения встреч по развитию коммуникативных навыков при помощи настольных игр, особенно эффективно показали себя настольные игры с элементом ролевого проигрывания, так как, в отличие от обычных настольных игр, которые давали результаты лишь на 4-5 встрече. Данный тип игр позволил создавать устойчивую группу связанных между собой людей уже на второй встрече. Они являются самыми оптимальными. Совместная групповая деятельность, определенная проблематикой игры, повышала коммуникацию и создавала условия для социализации.

В индивидуальных играх повышался уровень самосознания, внутренняя коммуникация, но возникали проблемы эмоционального плана, проявляющиеся в повышении агрессии, импульсивность. Поэтому от данного типа игр пришлось отказаться.

Реализация проекта подчеркнула достоинства настольных игр в развитии коммуникативных способностей студентов педагогического вуза, которые проявились: в доступности деятельности для игрока; добровольности; открытости и возможности участия в игре в различной ситуации.

Вместе с тем можно выделить и ряд сложностей: временная протяженность; необходимость постоянного разнообразия игрового материала; сложность некоторых игр; материальная затратность.

Проведение контрольных замеров в экспериментальной и контрольных группах, позволили увидеть явно выраженную положительную динамику в развитии коммуникативных способностей студентов у молодых людей, ставших участниками экспериментальной группы практически по всем параметрам изучаемого качества. Значимость различия по определенным параметрам у представителей экспериментальной группы по t-критерию Стьюдента $t=5,27$ $p<0,001$, что свидетельствует о достоверности различий.

Изменения, в рамках изучаемых качеств, произошли и у лиц контрольной группы, но они не стали столь очевидными, а в некоторых качествах (желание устанавливать контакт с незнакомыми людьми, стеснение, сложности в поддержании общения) имеют отрицательную динамику.

Выводы. Изучение проблемы развития коммуникативных способностей студентов педагогического вуза с помощью настольных игр позволило сделать следующие выводы:

1. В развитии коммуникативных способностей современной молодежи наблюдаются явно выраженные проблемы, что становится одним из ограничений успешного овладения учебно-профессиональной деятельности.
2. Одним из средств развития коммуникативных способностей студентов могут стать настольные игры.
3. Разнообразие настольных игр создает условия для реализации индивидуального подхода и управляемости воздействия на развитие коммуникативных способностей студентов.
4. Использование настольных игр для развития коммуникативных способностей студентов должно осуществляться системно, целенаправленно в усложняющемся профессионально-ориентированном варианте деятельности.
5. Настольные игры в развитии коммуникативных способностей студентов представляют собой доступный и простой в освоении досуг, который поможет каждому желающему научиться общаться как со сверстниками, так и со взрослыми, работать в команде, отстаивать свое мнение и слушать других.

Литература:

1. Адамьянц, Т.З. Коммуникативные навыки как характеристика и условие оптимизации взаимодействия человека [Текст] / Т.З. Адамьянц // Мир психологии. – 2018. – №1. – С. 130-139
2. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст]: учебник / Г.М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 2020. – 363 с.
3. Башлий, Е.В. Игровые методы как одна из форм активных методов обучения [Текст] / Е.В. Башлий // Дополнительное образование. – 2014. – №4. – С. 42-47
4. Громова, Д.А. Настольные игры как современный инструмент работы психолога в сопровождении подростков [Текст] / Д.А. Громова // Современная психология: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). – Казань: Бук, 2016. – С. 16-19
5. Ефимова, Н.С. Психология общения. Практикум по психологии [Текст]: учебное пособие / Н.С. Ефимова. – М.: ИД ФОРУМ, 2013. – 192 с.
6. Коваленко, Д.Г. Коммуникации молодежи в интернет – среде: феномен массовости / Дмитрий Георгиевич Коваленко. – М.: Социология власти, 2011. – 75 с. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikatsii-molodezhi-v-internet-srede-fenomen-massovosti>
7. Орлова, М.А. Психологические особенности общения как вида деятельности: педагогическое общение [Текст] / М.А. Орлова // Социосфера. – 2020. – №1. – С. 41-46
8. Симонова, Л.П. Настольные игры как элемент воспитания [Текст] / Л.П. Симонова // Дополнительное образование. – 2014. – №1. – С. 97.

УДК 316.42

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ДПО Малютина Татьяна Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Омск);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ДПО Лонская Лариса Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Омск);

ординатор кафедры дерматовенерологии и косметологии Екимов Илья Николаевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Омск)

ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Аннотация. В статье авторы проводят анализ становления и нормативных документов организации волонтерского движения в России. Волонтерское движение представлено как одно из средств формирования социальной активности студентов - медиков. Медицинское добровольческое движение в России, на сегодняшний день, достаточно динамично развивается, формируются новые виды волонтерства, совершенствуется нормативно-правовая база, волонтеры медики успешно ведут волонтерскую деятельность в разных направлениях.

Ключевые слова: волонтерское движение, студенты вуза, медицинский университет, социальная активность.

Annotation. In the article, the authors analyze the formation and regulatory documents of the organization of the volunteer movement in Russia. The volunteer movement is presented as one of the means of forming the social activity of medical students. The medical volunteer movement in Russia, today, is developing quite dynamically, new types of volunteering are being formed, the regulatory framework is being improved, and medical volunteers are successfully conducting volunteer activities in various directions.

Key words: volunteer movement, university students, medical University, social activity.

Введение. Помимо индивидуального добровольчества, а также волонтерской деятельности в составе незарегистрированных объединений и групп в настоящее время существует возможность государственной регистрации общественных объединений в качестве некоммерческих организаций. Данная процедура позволяет стать субъектом права. Формой государственной регистрации для данной категории являются некоммерческие организации (НКО).

Современное высшее образование ставит перед собой цель – формирование социально-нравственного и духовного развития студентов вуза – будущего специалиста медицинского профиля. Способность гармонично сочетать полученные знания, профессиональные умения, духовность, социально-нравственную воспитанность. Добровольческое волонтерское движение является значимым разделом образовательного процесса, направленное на становление не только общекультурных, но и профессиональной компетентности будущего специалиста. Участие студентов в добровольческих акциях органично способствует как развитию личности, формированию профессионально значимых качеств, так и толерантности студентов.

Изложение основного материала статьи. Период пандемии новой коронавирусной инфекции COVID-19, ставший серьезным испытанием для современного общества и сферы здравоохранения, объединил множество общественных добровольческих организаций. Так, в самом начале COVID-пандемии, в марте 2020 года была организована и запущена Всероссийская акция помощи «#МЫВМЕСТЕ», организаторами которой стали организаторы Общероссийского народного фронта и члены Всероссийского общественного движения «Волонтеры медики», а также Ассоциация центров волонтерского движения.

Основным нормативным актом, регулирующим деятельность НКО на территории РФ, является Федеральный закон от 12 января 1996 г. N 7-ФЗ «О некоммерческих организациях», в котором за время его существования, было внесено более 50 дополнений – это свидетельствует об актуальном процессе происходящем в данной области деятельности. Последние дополнения в ФЗ были внесены 2 июля 2021 года [6].

Нами проанализирована история развития добровольческого движения в России, которую мы разделили примерно на пять этапов становления добровольчества. Развития волонтерства на современном этапе характеризуется значительным ростом медицинских добровольческих организаций, активной поддержкой со стороны государства и формированием нормативно-правовой базы.

Более подробно проанализируем этапы становления добровольчества в России.

На первом этапе зарождения добровольчества в России (988 г. с крещения Руси). Оказание в монастырях добровольной помощи болящим стало постоянной традицией монастыря. Изначально попытки возведения медицинского добровольчества как государственной программы принадлежало Владимиру Святославовичу. На рубеже X-XI веков впервые создавались богадельни при монастырях и больницах для нуждающихся, где работники оказывали помощь всем, кто нуждался, не получая платы за свой труд [1].

Масштабность и организованную форму медицинское добровольчество получило в 1551 году благодаря изданному указу по поручению Ивана Грозного, на основании которого в каждом городе должны были появиться богадельни при монастырях и больницах для нуждающихся в помощи. Данный период принято считать зарождением так называемой «государственной системы общественного призрения». Целостная его система окончательно сформировалась при Петре I, а социальное обеспечение достигло рассвета во время правления Екатерины II. Помимо этого, императрица запомнилась тем, что 12 октября 1768 года в качестве добровольца первая испытала на себе вакцину от оспы. Данный факт можно расценить как участие в клиническом исследовании.

Второй этап характеризуется серьезным шагом в развитии медицинской добровольческой помощи во время Русско-Турецких военных действий. Монахини Свято Никольской обители направились на войну, чтобы там оказывать помощь

раненым солдатам. В последующем именно этот опыт первых «сестер милосердия» был распространен на весь мир и получил название «Красного Креста» [2].

Добровольчество непосредственно связано с благотворительностью. По инициативе Александра I, в 1802 году, было организовано «Императорское человеколюбивое общество», в котором частные пожертвования и общественные постепенно стали превышать казенные субсидии и вложения. Также в этот период, в России, благотворительность принимает светский характер, открывается большее число благотворительных фондов.

Значимым событием в истории медицинского добровольчества стало введение земского самоуправления, в том числе земских больниц в 1864 году. Система земских больниц впервые в Российской империи знаменовала организованное медицинское обслуживание сельского населения. Развитие земства, особенно в начале, было бы невозможно без медиков-энтузиастов, которые отправлялись на периферию, оказывая бесплатную профессиональную помощь. Император Александр II, в 1867 году, утверждает устав добровольческого общества, для организации попечения раненых и больных солдат, в 1879 году оно было названо – «Российское общество Красного Креста». В основную деятельность общества входили разные направления: помощь больным дифтерией, чумы, оказание помощи раненым во время боевых сражений и т.д. [2].

В 1894 году учреждены городские участковые попечительства о бедных, существовавшие на пожертвования. Основной рабочей силой в благотворительных учреждениях являлись прообразы нынешних волонтеров. *Третий этап* знаменуется активным развитием благотворительности. Во время Русско-Японской и в последствии во время Первой мировой войны добровольческое движение получило новый этап становления. Императрицей Александрой Федоровной было организована помощь и показан пример добровольчества. Александра Федоровна совместно с четырьмя великими князьями во время войны стали сестрами милосердия. В Зимнем дворце был организован госпиталь. Императрицей был организован эвакуационный пункт, в который входило более восьмидесяти пяти лазаретов. В последующие годы она будет опекать восемьдесят пять военных госпиталей и десять санитарных поездов [3].

Четвертый этап развития добровольчества можно назвать советским, в частности период Великой Отечественной войны. Известен подвиг девушек-добровольцев, записавшихся в ряды санитарных дружин. Ввиду большого числа раненых повсеместно было распространено донорство крови. Благодаря медицинской службе было спасено около 20 миллионов жизней. Позднее медицинское добровольческое движение уступило место государственной поддержке. Последней негосударственной волонтерской организации, филиала Международного «Красного Креста», не стало в 1930-е год. Активное развитие получили иные формы добровольчества: «субботник», «целина», «тимуровцы» и др.

Причиной активного развития добровольческого движения в современной истории (пятый этап) стали социальные и экономические проблемы, возникшие в 90-х годах. Согласно современным понятиям, добровольчество (синонимом которого стало волонтерство) вместе с пожертвованиями и прямой помощью нуждающимся является формой благотворительности. Отличительной особенностью волонтерства является молодой возраст участников. Слово «волонтер» произошло от французского «volontaire», которое в свою очередь произошло от латинского «voluntarius», и в переводе означает «доброволец», «желающий». Согласно Всемирному индексу благотворительности (World Giving Index), который измеряет и отражает динамику развития всех трёх форм благотворительности в разных государствах, Россия в 2018 году поднялась на 14 позиций относительно 2017 года и заняла 110-е место в рейтинге. Для сравнения, в 2010 году Россия занимала 138-е место. 44% населения страны имеют опыт оказания помощи незнакомым людям, 11% респондентов участвовали в волонтерстве [4].

Оценивая современное состояние благотворительности в России, следует сделать акцент на росте числа некоммерческих благотворительных фондов. Также новым видом медицинского добровольчества является участие в клинических исследованиях, которые вносят важный вклад в разработку новых лекарств и способов лечения. Отмечается тенденция к участию в добровольчестве больных и пострадавших, перенесших заболевание и прошедших реабилитацию. В волонтерстве в сфере охраны здоровья на данный момент выделяют две категории: лица со специальным образованием (врачи и средний медицинский персонал) и добровольцы без медицинского образования (студенты медицинских вузов и сузов). Для последних волонтерство также имеет педагогическое и образовательное значение, увеличивая объем практики. Обширнее в России представлена вторая группа, а медицинские работники выступают в качестве координаторов, кураторов и спикеров. Несмотря на развитие так называемого «серебряного» волонтерства в мире и России в частности (активистами являются люди старшего возраста), данная форма добровольчества в сфере здравоохранения пока практически не развита.

В последние годы в России проведена значительная работа по поддержке волонтерства со стороны государства, сформирована нормативно-правовая база. 26 сентября 2017 года был издан приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации № 678, в котором был учрежден Федеральный центр поддержки добровольчества в сфере охраны здоровья. 5 февраля 2018 года был принят федеральный закон № 15 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам добровольчества (волонтерства)», в котором уравниваются понятия «волонтерство» и «добровольчество», также определен статус добровольческих организаций, организаторов добровольческой деятельности и добровольцев [5].

Наиболее многочисленным волонтерским движением в России в настоящее время являются «Волонтеры-медики». Проект, основанный в 2013 году на базе НИИ скорой помощи им. Н.В. Склифосовского, в 2016 году получил официальный статус Всероссийской общественной организации. На сегодняшний день в движении принимают участие 29 тысяч волонтеров, открыто 84 региональных отделения, что придает ему статус одного из крупнейших добровольческих движений в сфере здравоохранения в Европе.

Миссией волонтерского движения «Волонтеры-медики» считается «обновление основных традиций милосердия, помощь практическому здравоохранению». Основным направлением деятельности – поддержка медицинских организаций региона, санитарно-профилактическое просвещение населения, обучение первой врачебной помощи, медицинское сопровождение мероприятий, популяризация кадрового донорства и здорового образа жизни [6].

Популяризация добровольческой деятельности активизирует научный интерес к данной проблематике со стороны специалистов разных направлений. Необходимо отметить, что, по мнению исследователей, на этимологическом уровне значения понятий «волонтерство» и «добровольчество» являются синонимами и имеют структурное единство интерпретации [6].

Они включают в себя обозначение некой общности людей, реализующих определенный вид деятельности, направленный на достижение целей и задач. При этом в повседневности в России чаще употребляют термин «добровольчество». Проанализировав отечественную литературу по данному вопросу, можно сделать вывод, что российские исследователи не отдадут видимого приоритета какому-либо из используемых терминов и используют понятия как синонимы.

Формирование системы поддержки молодежного добровольчества выделяется в качестве одного из мероприятий, направленных на обеспечение условий для реализации потенциала молодых людей в социально-экономической сфере, а также внедрение технологии «социального лифта» [5].

Основные задачи, которые реализует волонтерское движение:

- разработка и реализация волонтерских программ;
- широкое информирование общественности о волонтерской деятельности, продвижение ценностей и идеалов волонтерского движения среди студентов университета и жителей региона;
- профессиональная подготовка волонтеров к организации и проведению мероприятий различного уровня и разной направленности с использованием уникальных методик и образовательных программ;
- выстраивание индивидуальной траектории развития каждого волонтера через занятия социально значимой, социально полезной деятельностью и участие образовательных программах.

В университете ведется слаженная системная работа добровольческого волонтерского движения «Волонтеры-медики». Это направление начало свою деятельность в 2020 года. За период работы коллектива в образовательном учреждении сложились добрые традиции, переходящие из года в год. Педагогическим коллективом ведется систематическая работа по сохранению и развитию лучших традиций. Действующее движение называется «Волонтеры-медики», которое несет в себе сострадательное, доброжелательное, заботливое отношение к другому человеку, что является основополагающим в будущей профессии.

Волонтерское движение, сопровождающее образовательный процесс вуза, позволяет формировать мировоззрение студента, социальной активности, опыта совместной деятельности. На современном этапе, общество предъявляет новые требования к молодым специалистам – это высокая профессиональная квалификация, компетентность в своей специальности которая сочетается с социальной ответственностью и активностью, духовно-нравственные ценности, что и определяет основные формы организации волонтерского движения на сегодняшний день.

Выводы. Добровольческая деятельность зародилась довольно давно. Сегодня она принимает современные формы, в том числе выступает важным социальным институтом. Волонтерство сегодня – это мощное общественное международное движение, получившее широкое распространение по всей России.

Таким образом, студенческое волонтерство можно рассматривать в качестве важнейшего фактора, ускоряющего процесс самореализации личности студента, а также в качестве одного из компонентов успешного формирования профессионально важных качеств. Принимая участие в работе волонтерских отрядов, студенты могут получать опыт деятельности, необходимый для будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Пищита, А.Н. Эволюция правового регулирования здравоохранения в России / А.Н. Пищита, Н.Г. Гончаров. – М.: ЦКБ РАН, 2007. – 76 с.
2. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.redcross.ru> (дата обращения: 28.09.2019).
3. История военной медицины России, XIX – начало XX в. Т. 3 / А.А. Будко [и др.]. – СПб.: ВМедА, 2006. – 688 с.
4. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.cafonline.org/aboutus/publications/2018-publications/caf-world-giving-index-2018> (дата обращения: 28.08.2023)
5. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/-acts/bank/42800> (дата обращения: 28.08.2023)
6. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://волонтеры-медики.рф> (дата обращения: 28.08.2023)
7. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://minjust.gov.ru/ru/events/47081/> (дата обращения: 28.08.2023)

Психология

УДК 159.98

студент Мосинцев Даниил Дмитриевич

Лесосибирский педагогический институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

студент Джембек Юлия Игоревна

Лесосибирский педагогический институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

студент Ефремова Анастасия Владимировна

Лесосибирский педагогический институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ КИНОТЕРАПИИ КАК СРЕДСТВА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Аннотация. Данная статья представляет собой краткий, но достаточный для понимания анализ ситуации развития кинотерапии в отечественной и зарубежной практике. Статья о том, есть ли место для кинотерапии в деятельности психолога в качестве инструмента для взаимодействия с клиентом? Статья предназначена для психологов, желающих узнать о пользе кино в практике консультирования и терапии. Учитывая доступность кино для многих в современном мире, изучение этой формы медиа является ключом к поиску альтернатив для работы с клиентом. Из-за постоянно меняющихся средств массовой информации и онлайн-доступа ко многим фильмам этот инструмент может оказать помощь за пределами терапевтической среды и может привести людей к их собственному комфорту дома, на работе или в обществе. Кинотерапия зарекомендовала себя как стремительно развивающийся метод качественной оценки и трансформации ценностно-смысловой сферы личности. Для широкого распространения этого перспективного метода необходимо расширить область изученности механизмов психологического воздействия кинотерапии. Статья призвана ответить на сформулированные вопросы и актуализировать накопленные знания в области кинотерапии.

Ключевые слова: кинотерапия, психолог, консультирование, терапия, кино.

Annotation. This article is a brief, but sufficient for understanding analysis of the development of film therapy in domestic and foreign practice. An article about whether there is a place for film therapy in the work of a psychologist as a tool for interacting with a client? The article is intended for psychologists who want to learn about the benefits of cinema in the practice of counseling and therapy. Given the accessibility of cinema to many in today's world, learning about this form of media is key to finding alternatives for working with a client. Due to the ever-changing media and online access to many movies, this tool can provide help outside of the therapeutic environment and can lead people to their own comfort at home, work, or community. Film therapy has established itself as a rapidly developing method of qualitative assessment and transformation of the value-semantic sphere of the individual. For the wide dissemination of this promising method, it is necessary to expand the area of study of the mechanisms of the psychological impact of film therapy. The article is intended to answer the formulated questions and update the accumulated knowledge in the field of film therapy.

Key words: film therapy, psychologist, counseling, therapy, cinema.

Введение. Кино – основная форма экранной культуры. На протяжении всей истории своего развития кино привлекало многих своей неповторимой манерой выражения и передачи смысловых образов, благодаря чему оно занимало важное место в области изобразительного искусства. Такую роль кино занимает в жизни человека, благодаря значительным усилиям и труду, величайших режиссеров с разных точек мира. Одним из таких режиссёров Мартином Скорсезе была сказана фраза: «Фильмы трогают наши сердца, пробуждают наше видение и заставляют нас смотреть на вещи по-другому. Они отвезут нас в другое место. Они открывают двери наших сердец. Кино – это воспоминания о нашей жизни. Мы должны сохранить их». Хоть Мартин Скорсезе не известен как психолог или психотерапевт, его страсть к кино заставила его поверить в то, что фильмы могут способствовать изменению внутри себя, не забывая, кем мы являемся. Использование кино в психологической практике не находит большого отклика сегодня. Это исследование будет направлено на то, чтобы подчеркнуть важность кинотерапии. Психолог посредством использования фильмов и телевизионных передач может открыть диалог с клиентом. Идея состоит в том, чтобы использовать кинотерапию как средство помощи при психологических проблемах и как метод по улучшению понимания своих проблем с помощью фильмов.

Просмотр фильмов, будь то по телевидению или в кинотеатрах, – занятие, присущее почти всем гражданам нашей страны. Найти кого-то, кто не имел большого опыта в кино, было бы трудно. Исследование, проведенное ВЦИОМ и Wanta Group в 2019 году, показало, что 50% россиян хотя бы раз смотрели фильм в кинотеатре за последние два-три года. В городах-миллионниках таких людей гораздо больше, чем в российских регионах. Самые частые кинозрители – люди 25-34 лет. Молодые люди особенно много времени проводят за просмотром телевизионных шоу или походами в кино. Психолог может использовать эту привычку в своей практике, чтобы помочь клиентам развить большее самосознание. Кинотерапия – это техника, помогающая консультируемым взглянуть на себя, свои чувства, обстоятельства и окружающий мир по-новому. Кинотерапия – это может быть еще одна стратегия консультирования.

Изложение основного материала статьи. Отечественные и зарубежные практикующие психологи интересовались вопросами применения кинематографа в своей практике ещё в 20-е годы прошлого столетия. Советскими психологами Н.И. Жинкиным, О.И. Никифоровой, Б.М. Тепловым в период с 1920-х до 30-х годов был проведен ряд исследований влияния кинематографа на детей. А уже к середине 70-х годов развитие игрового кино достигло такого уровня, что пользовалось особым интересом и перешло на поле социальных и психологических наук. К этому времени было уже достаточно проведено исследований в сфере кинематографа, чтобы ряд именитых на тот момент зарубежных психологов начали уделять внимание содержанию фильмов для последующего использования в психологической практике. Начали развиваться новые методы и приемы монтажа, позволяющие реализовать некоторые цели консультирования. Также нельзя было отвергать тот факт, что этические и нравственные проблемы, показанные в кино, заслуживают отдельного внимания через призму новых теоретических обоснований особого влияния кино на мировоззрение подрастающего поколения [4, С. 25].

В середине XX века кинематограф заинтересовал людей разного пола, возраста и социального статуса. Просмотр фильмов стал наиболее популярным и удобным видом культурно-досуговой деятельности. В это время большое количество ученых-социологов, психологов и педагогов стали обращать внимание на вероятность включения кинопросмотра в практику с целью воспитания и развития личности человека, формирования благоприятных мировоззренческих установок, в частности, труд Л.С. Выготского «Психология искусства», а научная проработка его учеником – А.В. Запорожцем – проблемы моральной оценки детей дошкольного возраста наблюдаемого на экране. Ряд таких исследований способствовали формированию нового метода в арт-терапии – кинотерапии.

Первой книгой по кинотерапии следует считать «Кинотерапия» (1972) А. Менегетти, итальянского психолога, художника, основателя онтологической школы. Позже он назвал свой подход «синематологией», который описал как аспект своего подхода к онтологической психологии. По мнению А. Менегетти, «Цель синематологии — не преподавать или критически анализировать творчество режиссера, а использовать кино для анализа человека, переживающего эти образы: зритель эмоционально и точно участвует в тех вещах, которые его идентифицируют» [3, С. 9].

Американский психолог Г. Соломон дополнил метод кинотерапии ссылаясь на особенности изменений личности как целостной структуры под влиянием кинематографа. Подчеркивая исцеляющее свойство фильмов, он назвал их «исцеляющими инструментами», а процесс такого рода терапевтического сеанса – «исцеляющее путешествие» [5, С. 233]. Основанием для умозаключений Г. Соломона послужил его собственный опыт в борьбе с алкогольной зависимостью с помощью просмотра фильмов в целях психотерапевтической практики. Своеобразная интеграционная форма арт-терапии «Кинойога» была предложена Т. Спарксом. Его подход к просмотру фильма, основывался на духовных практиках, особом способе переживания собственных чувств и обращении к своему внутреннему миру с помощью кино. Для этого, по мнению автора, достаточно сделать всего две вещи: первое – обратить внимание на чувства, которые возникают во время просмотра; второе – позволить им преобразить вас [5, С. 265].

Первые отечественные исследования в области кинотерапии были разработаны российским психологом-практиком и ученым С. Красиным. Он заложил основу для интеграции кинотерапии в учебные заведения. Основой методики стала разработка конкретного плана действий психолога для эффективной работы с участниками кружка. Психолог не только стимулирует обсуждение фильма, но и создает условия, в которых клиент приобретает соответствующие знания, значимые переживания, испытывает эмоции и развивает необходимые навыки и умения. Все это С. Красин успешно воплотил методом «Режиссируемая фильмотерапия». Режиссируемая фильмотерапия стала важной частью терапевтического процесса. На их основе появились разработанные методики, приемы и советы для работы со взрослыми и детьми:

- прием децентрации, позволяющий рассматривать проблемные ситуации как открывающие новые возможности и перспективы, изучающие варианты решения сложных проблем и выбора поведения;
- прием реконструкции нарушенных межличностных отношений, основанный на принятии норм общения, диалоге, сопереживании, сострадании к другим и себе, терпимости и принятии других такими, какие они есть, преодолении старых обид, проявлении открытости любви;
- переосмысление жизненных целей и постановка новых целей, основанные на жестких убеждениях, ограничивающих свободу выбора. Определите, что действительно важно для клиента, и отвергните ложные установки. Развивайте способность рассматривать воспринимаемые препятствия как возможности для роста;
- содействовать самопознанию и самооценке, приобретая способность видеть себя в новом свете, принимать себя, открывать в себе что-то новое;
- осознайте переход чувств клиента от тревоги, страха и депрессии к надежде, радости и вдохновению;
- пройдите обучение по осознанию неэффективного ролевого поведения, рекомендации по конструктивным образцам для подражания и соответствующему поведению;

– переживания утраты и неразрешенного горя, основанные на кристаллизации позитивного опыта и примирении со смертью и прошлым [3, С. 14].

Фильмы или программы, которые консультируемые выбирают сами или вместе с психологом, могут помочь сосредоточиться на конкретных проблемах в несколько свободной форме. Исследование оснований, на которых человек выбирает определенные программы и фильмы, может быть поучительным. Этот выбор многое говорит о собственной системе ценностей, надеждах и устремлениях человека. Но что еще более важно, кинотерапия, обладает потенциалом для избавления от беспокойств у клиента и для облегчения понимания этих опасений. В ходе кинотерапии консультируемому представляется картина жизни главного героя, его или ее реакция на это является важным аспектом самосознания. Кинотерапия сама по себе не должна ограничиваться ситуациями, связанными с личностной адаптацией, она также может оказаться полезной при поиске работы и решении академических проблем. Многие фильмы представляют профессиональные альтернативы и могут быть стимулом для обсуждения других вопросов, связанных с жизнью.

В серию вопросов, ставших предметом обсуждения после просмотра фильма, вошли следующие темы:

– сенсорные, эмоциональные переживания, возникающие при просмотре фильма, наиболее интенсивные вначале, вызывающие тревогу, дискомфорт и кажущиеся несовместимыми с событиями, происходящими в фильме (например, смех в трагических сценах или гнев и печаль в позитивных ситуациях);

– наиболее значимые символы;

– отождествление себя с героем фильма, выяснение, с кем именно и почему;

– характеристики персонажей фильма, вызывающие восхищение или зависть;

– кто из героев фильма не понравился и почему;

– эпизоды, побуждающие сильные чувства и ответ на вопрос: «что происходило и что было сказано?»;

– какое влияние явил финал кинокартины;

– какой персонаж в фильме напоминает мне знакомого из прошлого или кого-то из настоящего;

– какой момент наиболее понравился в фильме;

– какой момент наименее понравился в фильме;

– эпизоды, побуждающие чувства отторжения, нежелание смотреть фильм;

– эпизоды, которые произвели наиболее сильное впечатление и запомнились;

– основная мораль фильма, его замысел, цель;

– ответ на вопрос «что именно вы хотите применить из фильма в своей жизни?».

Так же необходимо дополнить, что сеанс кинотерапии хоть и можно проводить с отдельными людьми, для консультанта может быть более практичным рассмотреть возможность использования этой стратегии в групповых ситуациях. Обмен мнениями между членами группы может повысить ценность опыта, привести к новым открытиям и помочь членам группы легче установить отношения с собой и другими. Групповой опыт дает консультанту возможность наблюдать, как консультируемые взаимодействуют с другими людьми, которые представляют разные точки зрения и имеют разное происхождение, когда они обсуждают свои чувства и отождествления с фильмом.

Существует ряд схожих подходов консультирования. Например, библиотерапия, которая дает возможность научиться лучше познавать себя, понимать человеческое поведение, находить интересы вне себя [6, С. 87]. Ролевая игра помогает консультируемым исследовать процессы идентификации реального окружения [2, С. 30]. Ведение дневника обеспечивает клиенту атмосферу для открытого и спонтанного выражения чувств. Он может написать то, что внутри. [1, С. 3]. Это все методы, которые психолог может использовать, чтобы лучше понять своего клиента, и которые консультируемый может использовать для развития дополнительного понимания. Кинотерапия преследует те же основные цели, что и эти подходы, но, имеет отличительную силу. Не все хорошо читают или легко пишут, некоторым трудно отыгрывать роли, но почти все ходят в кино или смотрят телевизор. Просмотр фильмов может быть еще одним средством терапевтического вмешательства.

Выводы. Вопросы, поднимаемые в современных фильмах, изображают множество социальных проблем. Они изображают такие вещи, как семейные разногласия, проблемы адаптации, альтернативный образ жизни, а также расовые и этнические проблемы. Современные фильмы могут помочь зрителям определить проблемы, которые могут возникнуть в их собственной жизни. Психологи могут использовать фильмы для обсуждения разных вопросов, облегчить ответы на возникающие вопросы и поощрять рассмотрение альтернативных ответов. Психолог может использовать фильм как средство исследования внутреннего мира клиента. Потребности, ценности, амбиции и цели могут быть идентифицированы, и консультируемые смогут обрести уверенность в себе, когда они ассоциируют себя с персонажами, ставят себя на место главного героя. Цель кинотерапии – стимулировать мысли, реакции и поведение, необходимые для того, чтобы консультируемые вели конструктивную жизнь. Становление и развитие кинотерапии как средства психологического консультирования имело ряд проблем, которые решались с течением времени. На сегодняшний день кинотерапия, как средство психологического консультирования является еще одним эффективным методом у практикующего психолога.

Литература:

1. Архипова, М.В. Психологические свойства и представления, связанные с практикой ведения личного дневника / М.В. Архипова // Вестник РХГА. – 2012. – №3. – С. 3-11
2. Грецов, А.Г. Ролевые игры в психологических тренингах со старшеклассниками и студентами / А.Г. Грецов // Адаптивная физическая культура. – 2006. – №1. – С. 30-31
3. Красин, С.А. Введение в режиссируемую фильмотерапию / С.А. Красин. – Харьков: ФЛП Рубашкин, 2018. – 84 с.
4. Лотман, Ю.М. Диалог с экраном / Ю.М. Лотман, Ю.Г. Цивьян. – Таллинн: Александра, 1994. – 214 с.
5. Менегетти, А. Кино, театр, бессознательное / А. Менегетти; перевод с итал. М.А. Родик. – Москва: ННБФ «Онтопсихология», 2004. – 399 с.
6. Санинский, В.И. Возможности библиотерапии в диагностической и коррекционной работе / В.И. Санинский // Педагогика: традиции и инновации: материалы Международной научной конференции. – Челябинск: Два комсомольца, 2014. – С. 87-92

УДК 159.99

кандидат педагогических наук, заведующий учебно-исследовательской лабораторией нейропсихологии и нейропедагогики, доцент кафедры педагогики и психологии Поминов Андрей Викторович
Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уфимский университет науки и технологий» (г. Сибай);
декан педагогического факультета, кандидат педагогических наук, доцент Файзуллина Лилия Радифовна

Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уфимский университет науки и технологий» (г. Сибай);

студентка Байгужина Руфа Радиковна

Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уфимский университет науки и технологий» (г. Сибай)

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ НАСЕЛЕНИЮ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье раскрывается содержание психологической помощи населению страны на современном этапе развития общества. Рост запросов на оказание психологической помощи растет. На настоящем этапе ожидается повышение спроса на психологические услуги в связи увеличением количества лиц, принимающих участие в специальной военной операции. Это повышает не только уровень тревожных и депрессивных настроений, но и формирует повышенный уровень фрустрации личности. Анализ положения дел требует от науки решения проблемы разработки средств повышения не только эффективности психологических технологий, но и скорости получения эффекта. Психологи активно начинают использовать в своей практике дистанционный формат. На данном этапе в дистанционный формат активно внедряется использование средств дистанционной связи психолога и клиента. Мы предлагаем разработку, которая позволяет провести диагностический этап без использования виртуального контакта. Цифровые формы позволяют решать проблему оперативности качественной психологической помощи. Алгоритмизация психологической помощи и ее цифровизация позволяют снизить себестоимость услуги, тем самым обеспечивают ее доступность для широких слоев населения.

Ключевые слова: психологическая помощь, автоматизированная психологическая диагностика, дистанционное консультирование, психологическое консультирование, мобильные приложения, цифровизация психологической помощи.

Annotation. The article reveals the content of psychological assistance to the population of the country at the present stage of development of society. The demand for psychological help is on the rise. At this stage, an increase in the demand for psychological services is expected due to an increase in the number of people participating in a special military operation. This increases not only the level of anxious and depressive moods, but also an increased level of frustration and personality. This will require science to solve the problem of developing means to increase not only the effectiveness of psychological technologies, but also the speed of obtaining the effect. Psychologists are actively beginning to use the remote format in their practice. At this stage, the use of means of remote communication between the psychologist and the client is being actively introduced into the remote format. We offer a development that allows you to carry out the diagnostic stage without the use of a virtual contact. Digital forms allow solving the problem of promptness of high-quality psychological assistance. Algorithmization of psychological assistance and its digitalization make it possible to reduce the cost of the service, thereby ensuring its accessibility for the general population.

Key words: psychological assistance, automated psychological diagnostics, remote counseling, psychological counseling, mobile applications, digitalization of psychological assistance.

Введение. В обществе служба психологической помощи создается как единая система в масштабах города, области, региона, а в перспективе – всей страны. Каждое звено этой системы имеет свои четко определенные функции. Гарантией эффективности деятельности психологической помощи служит последовательное и четкое профессиональное взаимодействие всех подразделений.

Психологическая помощь уже доказала свою эффективность в решении широкого спектра проблем, возникающих при:

- при выборе человеком жизненного пути и профессии;
- создании молодой семьи;
- воспитании ребенка в семье;
- выявлении причин отклонений в развитии личности;
- организации коррекционных и профилактических работы.

Сегодня система оказания психологической помощи доказывает свою эффективность по всему миру, однако, в России и российском обществе психологическая культура все еще недостаточно развита, что затрудняет ее актуализацию. В отличие от Европы и США, где регулярное посещение психолога является нормой, в нашей стране люди обращаются к психологу только тогда, когда уже "все плохо" или под давлением родных и близких.

Да, существуют традиционные методы "самотерапии", которые могут помочь людям уйти от проблем, но решить, например, проблему употребления алкоголя и наркотических веществ, увлечения экстремальными видами спорта или переживания в одиночку очень трудно.

Изложение основного материала статьи. В целом, психологическая помощь является необходимым компонентом заботы о здоровье и благополучии людей. Она может помочь им найти новые ресурсы и перспективы, развить личностную гибкость и адаптивность к изменяющимся условиям жизни [1].

Психологическая помощь может быть оказана в различных форматах с единой целью – помочь людям решить свои проблемы и улучшить качество жизни (Рис. 1).

Индивидуальные консультации – это форма психологической помощи, которая предполагает работу психолога с клиентом в одиночку. Важной частью здесь является установление доверительных отношений между клиентом и психологом. Психолог должен уметь подбирать индивидуальный подход к каждому клиенту, должен быть эмпатичным, уметь слышать своего клиента и понимать его проблему, чтобы определить и предложить эффективные методы ее решения. В ходе таких консультаций психолог может помочь клиенту разобраться в своих эмоциях и мыслях, выработать стратегии поведения в сложных ситуациях, а также развития своих личностных качеств.

Групповые занятия – это форма психологической помощи, которая предполагает работу психолога с группой людей. В ходе таких занятий можно проводить тренинги по развитию личностных качеств, работать с конфликтами в коллективе, а также помогать людям справиться со стрессами и тревогой.

Терапевтические сессии – это форма психологической помощи, которая предполагает цикличную по времени, целям и средствам работу психотерапевта с клиентом, направленную на разрешение внутренних проблем (конфликтов,

противоречий). Терапевтические сессии могут проводиться в индивидуальном или групповом формате и быть направлены на решение таких проблем, как депрессия, тревога, панические атаки, фобии и другие.

Психологические тренинги – это форма психологической помощи, которая предполагает работу психолога по развитию личностных качеств и улучшению психологического состояния человека. Такие тренинги могут включать в себя работу с эмоциями, развитие навыков коммуникации, управление стрессом и другие темы [4].

Каждый человек может найти свой индивидуальный подход к психологической помощи. Главное – не бояться обращаться за помощью и выбирать специалиста, с которым будет удобно работать в преодолении трудностей и достижении новых высот в своей жизни.



Рисунок 1. Виды психологической помощи

Каждая характеристика видов имеет свою специфику (Таблица 1). Главный отличающий критерий данных видов помощи – изначальное психологическое состояние потребителя психологической помощи, учет стадии развития психологической проблемы, отсюда отбор и применение методов психологического воздействия [3].

Таблица 1

Виды психологической помощи

№	Вид психологической помощи	Цель психологического воздействия	Методы	Результат
1	Психологическое консультирование	Работа психолога направлена на понимание и осознание клиентом причинной обусловленности своей проблемы и построение траектории и способов ее разрешения.	Психологическая или клиническая беседа выступают характерным методом для психологического консультирования.	Осознание клиентом причинной обусловленности проблемы. Понимание траектории и ее способов разрешения.
2	Психо-профилактика	Пропедевтические мероприятия, направленные на упреждение тех или иных психопатических нарушений связанных либо с развитием психики, либо с ее функционированием.	Информационно-методическое обеспечение населения. Фронтальные и массовые различные группы риска. Социально-психологическое обеспечение функционирования личности, находящейся в группе социального риска.	Преодоление возникающих тенденций психологической отклонений. Нормализация мониторинговых показателей психологического здоровья населения.
3	Психотерапия: личностно-ориентированная	Гармонизация внутриличностного состояния и повышение уровня социализации личности.	Средства психологического анализа, направленные на проявление смыслов внутриличностного конфликта, выработка и освоение средств его преодоления.	Изменение восприятия и модели социального поведения.
	клиническая		Клинико-психологические методы, терапия рациональная, поведенческая терапия.	Снижение уровня проявленности симптоматики невротических образований.

4	Психокоррекция	Обеспечение психики средствами направленными на стабилизацию и/или трансформацию социально-личностных особенностей	Определяется психотерапевтической квалификацией психолога.	Нормализация уровня психического развития.
---	----------------	--	--	--

Сегодня мы понимаем, что психологическая помощь должна стать необходимой составляющей образования, помогающей людям развивать свой потенциал в решении проблем психоэмоционального состояния, справляться со стрессом, тревогой, депрессией, конфликтами в отношениях, проблемами в работе или учебе, а также помочь им развивать свои личностные качества и повышать уровень самооценки [2]. Кроме этого, важнейшей составляющей ее должно стать оказание информационной поддержки и выявление проблем личности и группы для поиска путей их решения.

Современная социальная, социально-экономическая, информационно-коммуникативная ситуации развития личности и общества требуют поиска и разработки новых подходов в организации процессов оказания психологической помощи населению. В связи с этим нами сделана попытка разработки мобильного приложения, которое содержит те инструменты и процессы психологической помощи, которые, на данном этапе развития информационных технологий, мы можем оцифровать. Данное приложение может быть встроено в мобильный телефон и быть использовано потребителем в зависимости от его готовности и потребности в разрешении тех или иных психологических проблем.

С целью определения целевой аудитории и готовности населения к использованию разрабатываемого продукта, было проведено социологическое исследования, методом опроса. Проведенное исследование выявило 33,3% респондентов, использовавших психологические мобильные приложения для улучшения своего психологического состояния. Из них 62,5% оценили эффективность таких приложений как положительную или очень положительную. Опрос проводился в молодежной аудитории, среди студентов высших и средних профессиональных учебных заведений. Лица старше 35 лет содержат в своем сегменте 15% актуальных пользователей. 17% выразили готовность к использованию такого приложения.

Расширяя предмет исследования, нами проведен опрос среди потенциальных потребителей психологической услуги (Рис. 2). В ходе исследования выявлены свыше 40% респондентов, которые обращались за психологической помощью. Полученные данные позволяют сделать вывод, что психологическая помощь востребована в обществе, и люди готовы обращаться за ней.



Рисунок 2. Обращения к психологу

В ходе исследования, нами выявлены содержательные предметы обращения к психологической помощи (Рис. 3). Так, наиболее актуальными стали проблемы, вызванные тревогой, страхом и депрессивными состояниями. На втором месте – поведение ребенка и самооценка. И завершает рейтинг – эмоциональное выгорание. Эмоциональное выгорание, может быть социально-обусловленным фактором проблем, формирующих тревогу, страхи и депрессивные состояния.



Рисунок 3. Проблемы по которым обращаются к психологу

Мы утверждаем, что развитие новых технологий и мобильных приложений позволяет сделать психологическую помощь более доступной и удобной для людей, а саму деятельность коммерчески привлекательной.

С этим посылом нами проведено исследование определения направлений психологической помощи, определения с какой психологической проблемой (болью) могут обратиться респонденты к средствам мобильного приложения. С этой целью респондентам был задан вопрос: с какой психологической проблемой вы обратитесь к средствам мобильного приложения? При акцентировании использования мобильного приложения при психологической проблеме,

потребительское поведение респондентов изменилось (Рис. 4). Востребованность психологических приложений выросла до 73,2%. Самыми «популярными» психологическими проблемами в решении мобильных приложений стали: мотивация – 59,7%, стресс – 35,4 и медитация – 4,9%.

Из данной статистики следует сделать вывод, что большая доля востребованности у населения - повышение мотивации.

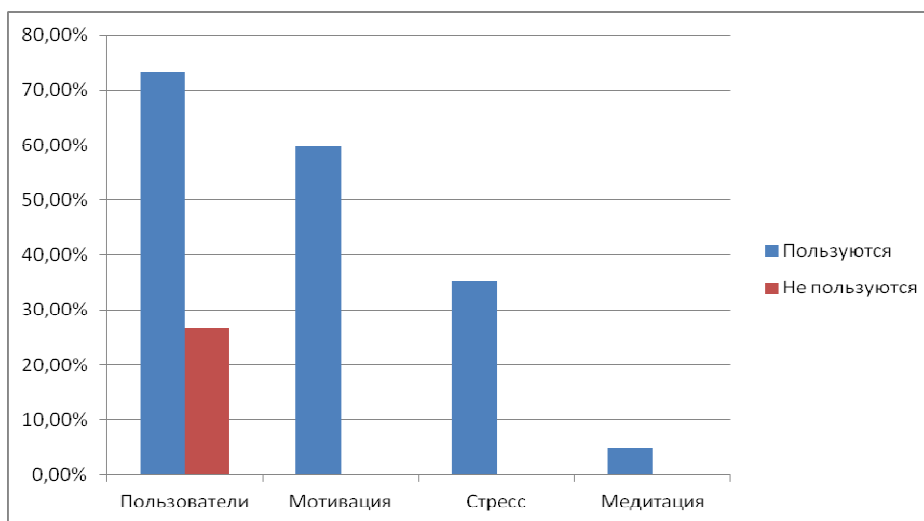


Рисунок 4. Использование психологических мобильных приложений

Также важно учитывать этические аспекты оказания психологической помощи через мобильные приложения. Необходимо обеспечить конфиденциальность и защиту пользователей, а также предоставить им доступ к профессиональным психологам, обладающим необходимыми знаниями и опытом.

В целом, использование мобильных приложений для психологической помощи имеет большой потенциал и может стать эффективным инструментом в работе психологов. Однако необходимо проводить дополнительные исследования, чтобы разработать более точные и эффективные методы оказания помощи и решения существующих проблем.

Важно также обучать пользователей правильному использованию мобильных приложений для психологической помощи и предоставлять им возможность получения дистанционной квалифицированной помощи. Безопасность и конфиденциальность данных также являются ключевыми аспектами использования таких приложений.

Выводы. Считаем перспективным развитие и совершенствование технологий в области оказания эффективной цифровой психологической помощи людям, испытывающим потребность в психологической помощи и консультации психолога.

Разработанное нами и описанное здесь мобильное приложение получило свидетельство о государственной регистрации программ для ЭВМ № 2023667693.

Литература:

1. Бондаренко, А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А.Ф. Бондаренко. – Изд. 3-е, испр. и доп. – М.: Независимая фирма “Класс”, 2001. – 336 с.
2. Есипов, М.А. Социально-психологические факторы отношения студенческой молодежи к психологической помощи / М.А. Есипов, А.А. Нестерова // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2022. – Т. 41. – С. 21-34. – DOI 10.26516/2304-1226.2022.41.21. – EDN VCTIQC
3. Зураева, А.М. Психологическая помощь в онлайн консультировании / А.М. Зураева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – № 1. – С. 48.
4. Словарь практического психолога. сост. С.Ю. Головин. – Минск, Москва: "Харвест" "АСТ", 2003. – 798 с.

Психология

УДК 159.9.072

кандидат педагогических наук, доцент Попов Максим Николаевич

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

доктор биологических наук, профессор Соболев Валерий Иванович

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

ХАРАКТЕР ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ ВЫБОРОМ СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССОВОЙ СИТУАЦИИ И ПОКАЗАТЕЛЕМ ОКСФОРДСКОЙ ШКАЛЫ СЧАСТЬЯ У СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ

Аннотация. По результатам кросскорреляционного анализа можно сделать вывод о том, что в исследуемой группе студентов-гуманитариев при выборе поведенческой модели преодоления стрессовых ситуаций предпочтение отдается таким типам как «Ассертивные действия», «Вступление в социальный контакт» и «Поиск социальной поддержки», т.е. преобладают «здоровые» модели поведения. Пассивные модели поведения (осторожные и импульсные действия, избегание), а также асоциальная стратегия (асоциальные и агрессивные действия) респондентами тестируемой группы не используются.

Ключевые слова: преодоление стрессовых ситуаций, модели поведения, Оксфордская шкала счастья, взаимокорреляция.

Annotation. Based on the results of cross-correlation analysis, it can be concluded that in the studied group of humanities students, when choosing a behavioral model for overcoming stressful situations, preference is given to such types as “Assertive actions”, “Entering social contact” and “Searching for social support”, i.e. . “healthy” patterns of behavior prevail. Passive models of behavior (cautious and impulsive actions, avoidance), as well as antisocial strategy (antisocial and aggressive actions) are not used by the respondents of the tested group.

Key words: coping with stressful situations, behavior patterns, Oxford Happiness Scale, cross-correlation.

Введение. В практической психологии важное место отводится вопросам, связанным с выяснением характера взаимосвязи между различными показателями психоэмоционального статуса человека [5, 13, 16]. Такого рода информация необходима не только при решении чисто практических задач психологии, но и важна для понимания механизмов формирования личности. В литературе имеется ряд данных относительно характера взаимосвязи и ее выраженности между стилем деятельности и уровнем агрессивности [13, 15], выбором стратегии преодоления стрессовых ситуаций и личностной агрессивностью [11], склонностью к агрессии и уровнем легитимизированной агрессии [10], между активностью механизмов психологической защиты и уровнем враждебности [14], типом мышления, стилями деятельности и уровнем агрессивности [13], Интернет-зависимостью и стратегией поведения в конфликтной ситуации [12], взаимосвязи легитимизации насилия и склонности к агрессивным формам поведения [5] и др.

Однако многие аспекты проблемы взаимоотношений между различными показателями психоэмоционального состояния индивида остаются недостаточно изученными. Одним из широко используемых подходов при оценке психологического статуса личности является метод психодиагностики, основанный на тестировании [6-9, 17]. При использовании адекватных и апробированных тестов представляется возможным выявить те или иные особенности структуры личности и прогнозировать модели поведения в тех или иных реальных ситуациях. Для оценки стратегии поведения индивида в условиях стрессовой ситуации используются многочисленные опросники и тесты [2, 3]. Одним из распространенных из них является Опросник Стратегии преодоления стрессовых ситуаций (Strategic Approach to Coping Scale, SACS), позволяющий определить предпочтения респондента при выборе той или иной модели поведения [3]. Другим тестом, используемым в психодиагностики личности, является широко известный Оксфордский опросник счастья [1, 4]. В качестве рабочей гипотезы было принято допущение, что путем количественного и качественного сопоставления показателей данных тестов возможно оценить связь в паре «уровень счастья – тип модели преодоления стрессовых ситуаций».

Целью работы явилось установление на основе анализа коэффициентов корреляции характера и выраженности взаимосвязи между выбором стратегии преодоления стрессовой ситуации и показателем Оксфордской шкалы счастья у студентов гуманитарных специальностей.

Все исследования были проведены в Институте педагогики, психологии и инклюзивного образования Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского (г. Ялта). В тестировании в условиях online приняли участие 24 студентки гуманитарных специальностей. В процессе психодиагностики использовали два теста, размещенных на портале <https://psytests.org>: Оксфордский опросник счастья (<https://psytests.org/life/ohi-run.html>) и Опросник Стратегии преодоления стрессовых ситуаций (Strategic Approach to Coping Scale, SACS, <https://psytests.org/coping/sacs.html?ysclid=lgw30d41rp783699183>).

Статистическая обработка полученных данных проводилась с помощью пакета прикладных программ Statistics 17.0. Выявление степени взаимосвязи между исследуемыми параметрами осуществлялось путем анализа корреляционных связей на основании построения корреляционной матрицы с последующей оценкой статистической значимости коэффициентов корреляции Пирсона. Характер взаимосвязи между исследуемыми показателями оценивался также путем вычисления и анализа регрессионного уравнения.

Изложение основного материала статьи. На первом этапе анализа полученных данных представляют интерес результаты тестирования (Оксфордский опросник счастья) с использованием 5 степеней градаций, выраженных в процентах и располагающихся соответственно в диапазонах «0-20», «21-40», «41-60», «61-80» и «81-100» [4]. Ниже показано (Табл. 1) распределение испытуемых по указанным 5 диапазонам шкалы счастья: «0-20» – 0%, «21-40» – 20,8%, «41-60» – 37,5%, «61-80» – 37,5% и «81-100» – 4,2%. Видно, что у 20,8% респондентов выявлен пониженный показатель счастья, у 37,7% тестируемых показатель счастья характеризуется средним уровнем, а у 37,5% данный показатель определяется как «повышенный уровень счастья». Только у одного испытуемого (4,2%) уровень счастья характеризовался высоким показателем счастья.

Таблица 1

Характеристика значений показателя Оксфордской шкалы счастья в группе студентов-гуманитариев (n=24)

Показатель статистики	Пониженный уровень счастья	Средний показатель счастья	Повышенный уровень счастья	Высокий показатель счастья
Среднее арифметическое	36	57	67	83 (4,2 %)
Стандартная ошибка	2,5	0,5	1,2	–
Стандартное отклонение	5,7	1,6	3,7	–
Дисперсия выборки	32,5	2,6	13,6	–
Число респондентов	5 (20,8 %)	9 (37,5 %)	9 (37,5 %)	1 (4,2 %)

Таким образом, в целом, большинство девушек в исследуемой группе оценивали свое состояние как соответствующее среднему и повышенному уровню показателя «Счастья».

На втором этапе анализа результатов тестирования представляют интерес данные, касающиеся так называемого интегрального показателя «Общий индекс конструктивности» [3]. Этот показатель рассчитывался на основании результатов тестирования с помощью опросника «Стратегия преодоления стрессовых ситуаций». Было установлено, что в среднем значение данного индекса в группе испытуемых составило $1,37 \pm 0,06$ ($p < 0,05$) при дисперсии выборки 0,092. Отметим, что максимальное значение данного индекса в использованной методике равно 2 при следующих диапазонах: «0,2-0,85» – низкая конструктивность, «0,86-1,10» – средний уровень конструктивности и «1,11-2» – высокий уровень конструктивности.

Следовательно, в тестируемой группе студентов гуманитарных специальностей преобладает активно-положительная стратегия преодоления стрессовых ситуаций.

Таблица 2

Характер зависимости (коэффициенты корреляции Пирсона) между типом стратегии преодоления стрессовых ситуаций (СПСС/SACS) и показателем Оксфордской шкалы счастья

Стратегии преодоления стрессовых ситуаций (СПСС/SACS)	Коэффициенты корреляции Пирсона
Ассертивные действия	0,587*
Вступление в социальный контакт	0,676*
Поиск социальной поддержки	0,658*
Осторожные действия	-0,154
Импульсивные действия	0,083
Избегание	-0,060
Манипулятивные действия	-0,016
Асоциальные действия	0,154
Агрессивные действия	0,100
Общий индекс конструктивности	0,626*

Примечание: * – значение коэффициента корреляции Пирсона статистически значимо ($p < 0,05$)

Следует отметить, что Конструктивная стратегия («здоровое» преодоление или копинг) является активной и просоциальной. С этой точки зрения представляют интерес результаты оценки корреляционных связей между показателем уровня «Счастья» и разными моделями поведения в стрессовой ситуации. С этой целью, как указывалось в разделе «Организация и методика проведения исследований», на основании полученных данных была построена корреляционная матрица (Табл. 2). Как видно из таблицы, показатель Оксфордской шкалы счастья статистически значимо коррелирован с тремя моделями поведения – «Ассертивные действия», «Вступление в социальный контакт» и «Поиск социальной поддержки». Следовательно, в исследованной группе респондентов преобладают «здоровые» модели поведения в ситуации преодоления стресса. С другой стороны, пассивные модели поведения (осторожные и импульсные действия, избегание), а также асоциальная стратегия (асоциальные и агрессивные действия) в настоящей группе респондентов не используются, о чем свидетельствует факт отсутствия какой-либо корреляции между показателем счастья и названными моделями поведения.

Для подтверждения отмеченной закономерности в выборе набора моделей поведения в стрессовой ситуации в зависимости от показателя «Счастье» была построена регрессионная кривая, определяющая степень и направленность данной зависимости. Такая зависимость описывалась уравнением прямой линии и мела следующий вид:

$$y = 0,0143x + 0,545,$$

где x – показатель уровня счастья по Оксфордской шкале; y – значение общего индекса конструктивности при статистически значимых величинах коэффициента детерминации $R^2 = 0,39$, коэффициента регрессии ($0,0143 \pm 0,004$, $p = 0,0011$) и постоянного члена уравнения ($0,545 \pm 0,22$, $p = 0,024$).

Данная регрессионная модель позволяет сделать вывод: чем больше индекс счастья, тем выше общий индекс конструктивности.

Выводы. По результатам кросскорреляционного анализа можно сделать вывод о том, что в исследуемой группе студентов-гуманитариев при выборе поведенческой модели преодоления стрессовых ситуаций предпочтение отдается таким типам как «Ассертивные действия», «Вступление в социальный контакт» и «Поиск социальной поддержки», т.е. преобладают «здоровые» модели поведения.

Пассивные модели поведения (осторожные и импульсные действия, избегание), а также асоциальная стратегия (асоциальные и агрессивные действия) респондентами тестируемой группы не используются.

Литература:

1. Аргайл Майкл. Психология счастья / Джон Майкл Аргайл. Москва: ПРОГРЕСС, 2003. – 306 с.
2. Василук, Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций Текст / Ф.Е. Василук. – М.: Издательство Московского университета, 1984. – 457 с.
3. Водопьянова, Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
4. Голубев, А.М. Аprobация «Оксфордского опросника счастья» на российской выборке / А.М. Голубев, Е.А. Дорошева // Психологический журнал. – 2017. – Том 38, №3. – С. 108-118
5. Ениколопов, С.Н. Изучение взаимосвязи легитимизации насилия и склонности к агрессивным формам поведения / С.Н. Ениколопов, Н.П. Цибульский // Психологическая наука и образование. – 2008. – Том 13, № 1. – С. 90-98
6. Истратова, О.Н. Психодиагностика. Коллекция лучших тестов / О.Н. Истратова. – РнД.: Феникс, 2006. – 375 с.
7. Карелин, А.А. Большая энциклопедия психологических тестов / А.А. Карелин. – М.: Эксмо, 2007. – 411 с.
8. Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум / сост. О.В. Барканова [серия:Библиотека актуальной психологии]. – Вып. 2. – Красноярск: Литера-принт, 2009. – 237 с.
9. Методики диагностики и измерения психических состояний личности / Автор и составитель А.О. Прохоров. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 176 с.
10. Попов, М.Н. Характер зависимости между склонностью к агрессии и уровнем легитимизированной агрессии у студентов гуманитариев / М.Н. Попов, Р.Н. Новак, Е.Н. Зайцева // Теоретические и прикладные аспекты естественнонаучного образования. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары 2022. – С. 366-370
11. Попов, М.Н. Взаимосвязь между выбором стратегии преодоления стрессовых ситуаций и личностной агрессивностью у студентов-гуманитариев / М.Н. Попов, В.И. Соболев // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 72. – Ч. 2. – С. 350-353
12. Попов, М.Н. Взаимосвязь между интернет-зависимостью и стратегией поведения в конфликтной ситуации у студентов-гуманитариев / М.Н. Попов, В.И. Соболев // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 77. – Ч. 1. – С. 330-333

13. Попов, М.Н. Взаимосвязь между типом мышления, стилями деятельности и уровнем агрессивности у студентов гуманитарного вуза в условиях относительной «социальной изоляции» / М.Н. Попов, В.И. Соболев // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 69. – Ч. 2. – С. 210-214

14. Попов, М.Н. Характер взаимосвязи между активностью механизмов психологической защиты и уровнем враждебности у студентов гуманитариев в условиях относительной социальной изоляции / М.Н. Попов, В.И. Соболев // Теоретические и прикладные аспекты естественнонаучного образования. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары, 2022. – С. 371-376

15. Соболев, В.И. Характер связи между уровнем агрессивности и стилями деятельности у студентов-гуманитариев / В.И. Соболев, М.Н. Попов // Донецкие чтения 2022: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы VII Международной научной конференции, посвящённой 85-летию Донецкого национального университета (Донецк, 27-28 октября 2022 г.). – Том 3: Биологические и химические науки, медицина, экология / под общей редакцией проф. С.В. Беспаловой. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2022. – С. 240-242

16. Соболев, В.И. Психологические корреляты уровня агрессивности у студентов-гуманитариев / В.И. Соболев, М.Н. Попов // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 73. – Ч. 1. – С. 369-372

17. Фер, Р. Майкл. Психометрика: Введение / Р. Майкл Фер, Верн Р. Бакарак; пер. с англ. А.С. Науменко, А.Ю. Попова; под ред. Н.А. Батурина, Е.В. Эйдмана. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2010. – 445 с.

УДК 159.99

старший преподаватель Прудникова Александра Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль);

студентка Андреева Алина Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

ДИНАМИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА ГУМАНИТАРНЫХ И ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. Подростковый возраст рассматривается как наиболее конфликтный по сравнению с остальными периодами. В данном исследовании рассматриваются определение конфликтной компетентности, а также ее функциональные блоки и структурные элементы. На основе теоретических знаний, проведено исследование психологической структуры конфликтной компетентности учащихся подросткового возраста в гуманитарных и естественно-научных классах, результаты которого представлены в нашей статье. Проанализированы составляющие структур конфликтной компетентности в 6-х, 8-х и 10-х классах гуманитарного и естественно-научного профиля. Выявлена специфика психологической структуры конфликтной компетентности учащихся гуманитарного и естественно-научного профиля. Установлено, что психологическая структура конфликтной компетентности согласована, сформирована и представляет собой интегральное образование.

Ключевые слова: конфликтная компетентность, динамика, психологическая структура конфликтной компетентности, гуманитарный, естественно-научный, подросток.

Annotation. Adolescence is considered as the most conflicting period compared to other periods. This study examines the definition of conflict competence, as well as its functional blocks and structural elements. On the basis of theoretical knowledge, a study was made of the psychological structure of the conflict competence of adolescent students in the humanities and science classes, the results of which are presented in our article. The components of the structures of conflict competence in the 6th, 8th and 10th grades of the humanities and natural sciences are analyzed. The specificity of the psychological structure of the conflict competence of students in the humanities and natural sciences is revealed. It has been established that the psychological structure of conflict competence is coordinated, formed and represents an integral formation.

Key words: conflict competence, dynamics, psychological structure of conflict competence, humanitarian, natural science, teenager.

Введение. Подростковый возраст принято считать наиболее тяжелым и сложным переходным периодом в жизни человека, кризисным, переломным. Подросток стоит на границе между детством и взрослостью, он не может себя идентифицировать ни в одну из групп, с одной стороны, он не хочет, чтобы его считали ребенком и относились как к ребенку, с другой стороны, группа взрослых характеризуется как неизвестная позиция, в которую подростка не впускают или держат в неведении относительно данной группы [4]. В связи с этим, эмоциональное состояние подростка не стабильно и зависит от разного рода внешних ситуаций, вследствие чего, конфликты в этот период наиболее частые и серьезные и связаны они, прежде всего, с межличностным взаимодействием. Исследование данной темы важно, актуально и привлекает внимание авторов научных исследований, поскольку оно может дать полезную информацию о том, как в подростковом возрасте прослеживается динамика конфликтной компетентности, как в течение периода подросткового возраста меняются способы и приемы взаимодействия в конфликтных ситуациях, какова специфика конфликтной компетентности учащихся гуманитарных и естественно-научных классов. Результаты полученных исследований могут быть использованы учителями, психологами и родителями при выстраивании взаимодействия с подростками, что может помочь больше понять мотивы и стратегии поведения в конфликте, а также помочь подросткам учиться выстраивать более конструктивное взаимодействие в конфликте и быть более активным и самостоятельным в решении проблем [8].

В научных исследованиях представлено несколько подходов к пониманию и определению понятия «конфликтная компетентность». В частности, Б.И. Хасан предлагает рассматривать конфликтную компетентность по уровням информированности, осведомленности, представлении о таком конфликтологическом понятии как стратегии поведения в конфликте, а также способности личности применять и реализовывать данные знания в соответствии с представленной жизненной или конфликтной ситуацией [6].

По мнению Н.И. Леонова конфликтная компетентность это более сложное образование, которое состоит из уровней, компонентов и характеристик. Автор считает, что компоненты конфликтной компетентности, характеристики и уровни взаимосвязаны между собой и показатели по этим категориям определяют как человек будет вести себя в сложных

конфликтных ситуациях. Автор представляет следующие характеристики конфликтной компетентности: когнитивные, мотивационные, эмоционально-регулятивные, поведенческие [5].

С.М. Емельянов понимает под определением конфликтной компетентности, прежде всего, способность конструктивного управления и контроля конфликтами. Автор считает, что конфликтная компетентность является важным и неотъемлемым качеством профессионала в сфере социального управления. Данное утверждение говорит о том, что специалист должен обладать не только знаниями, умениями и навыками в области профессиональной сферы, но и обладать знаниями, умениями и навыками в области конфликтного межличностного взаимодействия и обладать способностями эти знания, умения и навыки применять для успешного регулирования и управления конфликтами [3].

В нашем исследовании мы используем определение конфликтной компетентности Н.В. Нижегородцевой и А.В. Прудниковой. Авторы считают, что конфликтная компетентность – это системное (интегральное) свойство, состоящее из индивидуально-психологических качеств личности, которые, в свою очередь, образуют психологическую структуру конфликтной компетентности, необходимую для высокопродуктивного взаимодействия в конфликте [1]. Под психологической структурой конфликтной компетентности Н.В. Нижегородцева и А.В. Прудникова подразумевают функциональные блоки индивидуально-психологических качеств, «реализующих деятельность субъекта в конфликтной ситуации» [1, С. 157].

Изложение основного материала статьи. В предыдущих исследованиях было установлено, что «конфликтная компетентность подростков разных возрастных групп имеет психологическую структуру, которая развивается на разных этапах подросткового возраста, в соответствии со стадией кризиса подросткового возраста» [2, С. 202]. Особенность данного утверждения заключается в том, что с одной стороны, психологическая структура конфликтной компетентности представляет собой целостную структуру индивидуально-психологических качеств, но с другой стороны, в силу особенностей психического развития учащихся подросткового возраста структура претерпевает ряд значительных изменений на каждом этапе периода подросткового возраста. При вступлении на негативную стадию периода подросткового возраста (что соответствует возрасту учащихся 6-х классов) психологическая структура конфликтной компетентности представляет собой целостную структуру индивидуально-психологических качеств с сильными и умеренными взаимосвязями между собой, на кульминационной стадии периода подросткового возраста (что соответствует возрасту учащихся 8-х классов) психологическая структура конфликтной компетентности дезинтегрирована и именно на этой стадии происходят значительные изменения, перестройка психологической структуры конфликтной компетентности. К посткритической стадии периода подросткового возраста (что соответствует возрасту учащихся 10-х классов) психологическая структура конфликтной компетентности вновь приобретает целостную структуру, но со значительными изменениями по сравнению с психологической структурой на начальной негативной стадии периода подросткового возраста.

На данном этапе нашего исследования целью является изучение динамики психологической структуры конфликтной компетентности подростков гуманитарных и естественно-научных классов. Мы выдвинули предположение о том, что в процессе обучения по гуманитарным и естественно-научным профилям динамика психологической структуры конфликтной компетентности подростков характеризуется изменениями содержательных и структурно-функциональных связей в соответствии со спецификой обучения по научным отраслям.

Исследование проводилось на базе муниципального общеобразовательного учреждения «Лицей №2» г. Рыбинска. Общая выборка испытуемых составила 154 человека, из них 134 учащихся подросткового возраста от 12 до 17 лет и 20 учителей, непосредственно работающих с испытуемыми. В исследовании принимали учащиеся 6-х, 8-х и 10-х классах, что соответствует негативной, кульминационной и посткритической стадии периода подросткового возраста. Необходимо отметить, что на первой негативной стадии (6 класс) учащихся еще не разделяют по отраслям. Более подробно характеристика выборки представлена в таблице 1.

Таблица 1

Характеристика выборки исследования

Условные обозначения	Учащиеся 6-х классов (2 класса) <i>негативная стадия</i>	Учащиеся 8-го гуманитарного класса <i>кульминационная стадия</i>	Учащиеся 8-го естественно-научного класса <i>кульминационная стадия</i>	Учащиеся 10-го гуманитарного класса <i>посткритическая стадия</i>	Учащиеся 10-го естественно-научного класса <i>посткритическая стадия</i>
Количество испытуемых	48	26	21	23	18

В процессе исследования использовались следующие методики: опросник Орлова Ю.М. «Потребность в достижениях», опросник Кроуна-Марлоу «Мотивация одобрения», «Тест описания поведения К. Томаса», «Опросник PEN» (Г. и С. Айзенк), рисуночный тест «Несуществующее животное», «Школьный тест умственного развития» (К.М. Гуревич и др.), «Методика на определение уровня эмоционального интеллекта» Н. Холла, «Уровень субъективного контроля» (Е.Ф.Бажин, Е.А.Голынкина, А.М.Эткинд).

Результаты исследования представлены на рис. 1 – рис. 5 и репрезентируют структурограммы конфликтной компетентности учащихся 6-х, а также 8-х и 10-х гуманитарных и естественно-научных классов.

Выводы. Обобщая вышесказанное можно сделать вывод о том, что психологическая структура конфликтной компетентности в процессе подросткового возраста и перехода на каждый период проходит качественную перестройку, функциональные связи структурных элементов конфликтной компетентности распадаются, количество элементов уменьшается, образуются новые связи, происходит дезинтеграция психологической структуры. Необходимо также отметить, что психологическая структура конфликтной компетентности учащихся гуманитарного и естественно-научного профиля обладает своей спецификой. Возможно, это связано со спецификой профиля обучения, предположительно учащиеся гуманитарного класса больше способны к установлению коммуникативных связей, они имеют больше житейского опыта взаимодействия, том числе и конфликтного.

Литература:

1. Нижегородцева, Н.В. Теоретическая модель психологической структуры конфликтной компетентности / Н.В. Нижегородцева, А.В. Прудникова // Ярославский педагогический вестник. – 2022. – № 5(128). – С. 152-160
2. Прудникова, А.В. Динамика психологической структуры конфликтной компетентности подростков разных возрастных групп / А.В. Прудникова // Социальное и профессиональное становление личности в эпоху больших вызовов: Междисциплинарный дискурс: сборник статей всероссийской конференции с международным участием, Ярославль, 03-04 декабря 2020 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2021. – С. 198-203
3. Емельянов, С.М. Управление конфликтами в организации: учебник и практикум для академического бакалавриата / С.М. Емельянов. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 219 с.
4. Левин, К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. – Пер. с англ. – СПб.: «Сенсор», 2000. – 368 с.
5. Леонов, Н.И. Специфика конфликтной компетентности будущих педагогов с разным типом реагирования на конфликт / Н.И. Леонов // Современные методы взаимодействия и способы сотрудничества специалистов помогающих профессий: Сборник научных трудов участников III Международной научно-практической конференции, Орёл, 04-05 мая 2018 года / Под ред. А.М. Митяевой, С.В. Мурашевой. – Орёл: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2018. – С. 162-166
6. Хасан, Б.И. Конструктивная психология конфликта: учебное пособие для вузов / Б.И. Хасан. – 2-е изд., стер. – Москва: Издательство Юрайт, 2021. – 204 с.
7. Шилова, Н.В. Игра как средство повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка / Н.В. Шилова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-4. – С. 341-344
8. Шилова, Н.В. Метод проектов как инновационная педагогическая технология / Н.В. Шилова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-4. – С. 277-280

Психология

УДК 159.922

старший преподаватель кафедры психологии Рудакова Ольга Александровна

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

магистр философии Даниленко Александра Николаевна

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

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКИХ ПСИХОТРАВМ НА ЖИЗНЕННУЮ ПЕРСПЕКТИВУ ЛИЧНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ БИОГРАФИИ И. МАСКА)

Аннотация. Данная статья посвящена одной из актуальных тем современной глубинной психологии и психологии личности, влиянию детских психотравм на жизненную перспективу личности на примере биографии Илона Маска. В статье представлены анализ взглядов на исследуемую проблему, раскрываются особенности изучения психотравм с позиции двух подходов. Акцентируется внимание на юнгианском анализе психотравмирующих переживаний Илона Маска в процессе взросления и их влияние на жизнедеятельность и жизненные перспективы. Проводится анализ типа детских психотравм на основе подхода Л. Бурбо и их проявлений в психосоматической и жизненной перспективе Илона Маска.

Ключевые слова: детские психотравмы, личность, жизненная перспектива, психологическое здоровье.

Annotation. Anna's article is devoted to one of the topical topics of modern depth psychology and personality psychology, the influence of childhood psychotrauma on the life perspective of a person on the example of the biography of Elon Musk. The article presents an analysis of views on the problem under study, reveals the features of the study of psychotrauma from the perspective of two approaches. Attention is focused on the Jungian analysis of Elon Musk's psychotraumatic experiences in the process of growing up and their impact on vital activity and life prospects. The analysis of the type of child psychotrauma based on the approach of L. Bourbeau and their manifestations in the psychosomatic and life perspective of Elon Musk is carried out.

Key words: child psychotrauma, personality, life perspective, psychological health.

Введение. XXI век – это век популяризации психологии, психологических консультаций, саморефлексии, изучение себя и улучшение своего психологического здоровья. Тысячи книг, сотни популярных блогов в социальных сетях, десятки подкастов и проектов по подбору личного психотерапевта, и все это создается массово. Ежегодно и ежедневно одни люди создают «материалы», а другие изучают их, стараясь «заглянуть внутрь себя», чтобы разрешить внутренний конфликт, проблему или тревожное событие прошлого. Одной из ключевых тем, которую часто поднимают ученые на конференциях и простые обыватели на кухне, является влияние детских психотравм на жизненную перспективу человека и каким образом это транслируется в социум.

«Все мы родом из детства» – однажды написал Антуан де Сент-Экзюпери. Фраза стала крылатой, а её смысл по сей день отражает суть неоспоримого суждения З. Фрейда: «Все проблемы родом из детства».

Роль детских психотравм на личность и её будущее настолько весомо, что существует десятки концепций, посвященных изучению данной проблематики и ещё столько же – оказанию помощи людям переживших психотравмирующие события корни которого уходят в детство. Среди ученых занимающихся таким вопросом, есть следующие имена, на которые в данной работе мы будем ссылаться, чтобы более детально проследить роль влияния детских психотравм на жизненную перспективу на примере биографии миллиардера И. Маска: А. Адлер, Дж. Бланко,

Л. Бурбо, В.В. Ковалев, Ж. Ли Кори, Кровяков В.М., Т.Л. Кузьмишина, Е. Мазур, А. Миллер, Е.А. Петрова, Ч. Уитфилд, З. Фрейд, С. Шталь, К.Г. Юнг, и др.

Феномен «психотравма» не до конца изучен психологами. Нет так же единой формулировки или понятия, которое бы описала это явление в полной мере. Одни исследователи считают, что существует «психическая травма» и «психологическая травма», другие придерживаются суждения о том, что два понятия необходимо объединить, так как они описывают одно и то же явление.

В нашей статье мы будем пользоваться термином – «психическая травма», оперируя двумя его определениями:

1. Это жизненное событие, затрагивающее значимые стороны существования человека и приводящее к глубоким психологическим переживаниям [3].

2. Это вред, нанесенный психическому здоровью человека в результате интенсивного влияния неблагоприятных факторов среды или остроэмоциональных, стрессовых воздействий других людей на его психику» [4].

В процессе изучения роли влияния детских психотравм на жизненную перспективу личности на основе примере биографии И. Маска будем раскрывать понятие «детская психотравма» – как некое тяжелое и травмирующее для ребенка событие, затронувшее важные стороны жизни и оставившее глубинный след в памяти личности, что в последствии привело к изменениям в развитии личности.

Таким образом, целью статьи данной статьи является выявления роли влияния детских психотравм на жизненную перспективу личности на основе изучения биографии Илона Маска.

Изложение основного материала статьи. Если обратиться к биографии Илона Маска можно заметить сразу несколько ключевых событий в детстве мужчины, которые предположительно, являются психологическими травмами, повлиявшие на дальнейшую его жизнь:

1. Илон Маск обладал слабой социальной жизнью в детстве. В интервью он рассказывал, что в школе был самым маленьким и его часто «булили», дразнили, иногда доходило до избияния и однажды сломали нос. В документальном фильме, Мей Маск (мать Илона) называет сына «типичным ботаником», пытаясь объяснить его замкнутость и большим интересом к наукам и книгам.

2. Тяжелые отношения с отцом. В биографии вышедшей в 2015-ом году, Илон Маск назвал своего отца «чудаком» и о своем детстве отзывался, как о периоде, которое точно не было счастливым. В интервью 2017 года Илон назвал отца «ужасным существом» и рассказал, что отец бил его в раннем детстве.

3. У Илона Маска был диагностирован синдром Аспергера (об этом сам бизнесмен рассказал в телевизионном шоу). Так как данный синдром является врожденным, то и характерные симптомы для синдрома проявлялись у Илона с самых ранних лет жизни. Явными признаками заболевания Аспергера проявлялись в замкнутости и сложности в построении социальных связей, погружение в себя и «побег» в книги, также у Илона обнаружилась феноменальная механическая память. Также особенностями его поведенческих паттернов является неуклюжесть в движениях, ограниченность в эмоциональности, сложности в выражение свои мыслях, в построении предложений, сосредоточенность на чем-то одном: предмете или действии и др.

Если объединить три этих важных медико-социально-психологических аспекта, и взять во внимание развод родителей, когда Илону было всего восемь лет, тяжёлые два года жизни с матерью братом и сестрой в Америке (о чем Мейк Маск говорит в своей книги [5]), а затем самостоятельное принятое решение Илоном в возрасте десяти лет переехать к отцу (уже во взрослом возрасте Маск отзывался об этом, как о самом неверном решении), то мы можем говорить, о то что, помимо тяжелого заболевания, перед нами открывается действительно тяжелое с точки зрения психического здоровья детство Илона Маска.

Для изучения влияния детских психотравм на жизненную перспективу личности рассмотрим биографию Илона Маска с позиции подходов нескольких известных ученых получивших колоссальный опыт в работе с психологическими травмами.

К.Г. Юнг продолжив дело своего учителя З. Фрейда о природе и сути психологических травм, расширил границы травм, выйдя за рамки лишь сексуального домогательства как главной и единственной травмы в детском возрасте. К.Г. Юнг вводит понимание «множественность травмы», указывая на то, что любое тяжелое для ребенка происшедшее событие может повлиять на его целостность, на связь между Эго и Самостью, вызывая фрагментацию сознания, создавая тем же некие части психики или комплексы, которые в свою очередь в зависимости от силы травмирующей ситуации, влияют на человека всю его жизнь [7].

Типичным последствием травмирующего опыта в детстве становится возвращение одной часть Эго к инфантильному периоду, при этом вторая часть находится в постоянной прогрессии, в постоянном взрослении. Из-за чего личность живет ради выживания, обладает слабыми творческими способностями, изолирует от других людей, от реальности, что в свою очередь может привести к депрессии.

Применяя подход К.Г. Юнга в изучении биографии И. Маска, можно наблюдать сразу несколько ярких проявлений такого раздвоения Эго:

1. Маск уже в 12 создает свою первую компьютерную игру, в 25 основал с братом компанию Zip2, которую в скорее продал и в 27 стал миллионером, в 31 основал компанию, связанную с космическими разработками – SpaceX, в 32 создал компанию Tesla, а в 35 будучи главным инженером запустил свою первую ракету-носитель Falcon 1 и по сей день создает и совершенствует свои проекты.

2. На протяжении всего этого времени Маск дважды был официально женат и один раз жил в гражданском браке, у него появилось восемь детей, но он так и не выстроил сильные и крепкие семейные узы. На момент написания статьи (2023 год) 52-ух летний Илон Маск не находится в браке. Причиной разводов бывшие жены бизнесмена называют полное погружение Маска в работу, игнорирование и не желание участвовать в жизни семьи, безэмоциональность и безучастие в семейных отношениях, уход в работу и игнорирование всех событий которые не связаны с работой.

Таким образом, мы видим, как одна часть Эго – направлена на выживание, на заработок, на проявление амбиций, а вторая часть – инфантильная, так как бизнесмен не воспринимает рядом другого человека – жену, как полноценного человека со своими желаниями и взглядами, для него жена – это домохозяйка (робот, обслуживающий персонал, которого можно не замечать), которая должна обеспечивать ему ощущение любви, семьи и счастья. «Я была для него женой-стартапом» - признавалась в интервью первая жена Илона Маска - Джастин Уилсон.

Жизненная перспектива обусловленная детскими психотравмами Илона Маска строится на эмоционально ярком всплеске – т.е. «романе», затем стабилизация эмоционального фона – «женитьбе и детях» и после уход в работу, игнорирование семьи –т.е. полная инертность в отношениях.

Следующей теорией, в рамках которых мы рассмотрим влияние детских психотравм на примере биографии И. Маска, будет теория знаменитой канадской ученой Л. Бурбо.

Будучи психологом и философом Л. Бурбо основала своё учение о травмах, разделив всех травмированных людей на пять типов, в которые заключила пять разных детских психотравм, их проявление в теле человека и в жизненной

перспективе. Этой теме она посвятила десяток лет исследований, взаимодействия со своими пациентами, клиентами и слушателями, и изложила весь полученный материал в нескольких книгах, главная из которых: «Пять травм, которые мешают быть самим собой».

Согласно теории Л. Бурбо в период взросления и становления личность при взаимодействии со своими родителями может оказаться в травмирующей ситуации: быть игнорированным, униженным, подвергаться физическому или эмоциональному насилию, не чувствовать свободу, свое право на жизнь и т.п. И для того, чтобы защититься от травмирующего опыта, личность надевает на себя маски. «Маска представляет соответствующий ей тип личности, поскольку в человеке развиваются многочисленные верования, которые определяют и его внутреннее состояние, и его поведение – как нормальные для принятой маски. Чем глубже твоя рана, тем чаще ты страдаешь от нее и тем чаще вынужден носить свою маску» [1, С. 20].

Таким образом существует пять главных травм и к ним относятся пять масок, которые определяют поведение личности и влияют на его жизненную перспективу: травма «отвергнутый» и маска «беглец», травма «покинутый» и маска «зависимый», травма «униженный» и маска «мазохист», травма «предательство» и маска «контролирующий», травма «несправедливость» и маска «ригидный».

«Наше тело настолько осознанно, что оно всегда находит способ сообщить, что у нас не в порядке, не улажено» [1, С. 22] – утверждает Л. Бурбо в своей теории и поэтому в этом случае мы обратимся в первую очередь к внешности И. Маска для определения маски, тем же определив его травму, а затем рассмотрим, как эта травма влияет на его жизнь на основе его биографии.

По фотографиям и видеороликам, которые доступны в Интернете, видно, что И. Маск на протяжении практически всей своей жизни обладает следующими внешними параметрами: высокий рост (187 см), предполагаем вес по некоторым источникам – 85 кг, развит физически, плечи чуть шире бедер, острые скулы, широкая шея. Когда Маск сидит на стуле или позирует, держится уверенно, держит ровно спину, немного неловок в движениях и в разговоре.

Обратившись к теории Л. Бурбо и сравнив данное ею описание масок со внешностью И. Маска, мы видим сходство с маской «контролирующий» и соответствующей ей травме «предательства».

«Тело: Изучает силу и мощь. У мужчины плечи шире бедер... Грудь колесом. Живот тоже. Глаза: Взгляд пристальный, соблазняющий» [1, С. 151].

Чтобы удостовериться в верно определенной маски, мы обратимся к такому характерному описанию «беглеца», как словарный запас. Л. Бурбо выделяет следующие характерные слова для травмы «предательства»: «Словарь: «отделить(ся)», «ты понимаешь?», «я могу», «я сам справлюсь», «я это знал», «доверься мне», «я ему не доверяю»» [1, С. 151].

Обращаясь к интервью данным И. Маском Т. Карлсону, мы часто можем слышать от Илона такие выражения как: «Ну ты понял, о чем я», «Я думаю, если бы кто-то и знал, это был бы я», «Я действительно постарался создать компанию, которая стала бы противовесом Google» и др. [2].

Таким образом, не только физиологически, но и вербально И. Маск соответствует маски «контролирующий», что свидетельствует о его травме «предательства». В своей теории Л. Бурбо утверждает, что травма «предательства» возникает у мальчиков в детском возрасте в период от двух до четырех лет, преимущественно с родителем противоположного пола, т.е. матерью. Данная детская травма схожа с разработанной теорией З. Фрейда «Эдипов комплекс», т.к. отражает двойственное, бессознательное отношение ребенка с родителем, в данном случае мальчика с матерью, а затем крушение доверительных связей, ненависть к родителю [6].

Так как узнать такую интимную подробность из детства бизнесмена невозможно, мы лишь предполагаем наличие у него данной травмы. Поэтому следующим шагом является рассмотрение жизненной перспективы И. Маска в рамках паттерного поведения маски «контролируемого».

В рамках теории Л. Бурбо, травма «предательства» создает у человека следующие ключевые особенности характера: «Считает себя очень ответственным и сильным. Стремится быть особым и важным. Не сдерживает свои обещания и обязательства или делает усилия над собой, чтобы сдержать их. Легко лжет. Манипулятор. Соблазнитель. Имеет много ожиданий. Настроение неровное. Убежден, что прав, и стремится убедить других. Нетерпеливый. Нетерпимый. Понимает и действует быстро. Хороший исполнитель, поскольку хочет быть отмеченным. Циркач. Доверяется с трудом. Не показывает свою уязвимость. Скептик. Бойтся нарушить или снять с себя обязательство» [1, С. 151].

Обращаясь к биографии И. Маска, видим, что проблемы, связанные с взаимодействиями с людьми, а также социальный статус выстраиваются вокруг именно этих перечисленных характерных особенностей:

1. Не может выстроить семью, так как манипулирует и постоянно контролирует своих жен.

2. Обладает высоким социальным статусом, подтверждаемый не только наличием у бизнесмена денег, но и то, как финансовый рынок очень часто связан с тем, что говорит или пишет И. Маск у себя на личной страничке в социальной сети Twitter. Что демонстрирует его высокое Эго и желание обладать невероятной силой, быть значимым для людей.

3. Множество скандалов в СМИ, связанных с невыполненными обещаниями.

Таких ярких примеров в жизни американского бизнесмена И. Маска можно привести ещё десяток, что подтверждает влияние детской психотравмы на жизненную перспективу личности.

Выводы. Таким образом, изучив детские психотравмы, проявление и влияние на жизненную перспективу личности на основе двух психологических подходов – К. Юнга и Л. Бурбо на примере биографии И. Маска, мы делаем вывод, что люди, пережившие в детстве травмирующие ситуации, могут на протяжении всей жизни испытывать сложности в выстраивании социальных связей, в построении карьеры, проявлении себя как личности и в получении удовольствия от жизни. Травмированные в детстве люди склонны к психологическим заболеваниям, в том числе к депрессии, к зависимостям и к суицидальным мыслям. Такие люди чаще обращаются к психологу и в течение длительной терапии им удается уменьшить влияние травм на жизнь, о чем говорит, и сама Л. Бурбо в книге «Исцеление пяти травм».

На примере же И. Маска видим, что травма не всегда обладает властью над жизнью человека. Маску удастся вступать в долгие любовные отношения, выстраивать крепкие дружеские отношения, строить бизнес, однако пока травма не будет излечена, травмированная личность склонна к тому, чтобы вновь и вновь «надевать маски», убегать, избегать или контролировать окружающих людей.

Литература:

1. Бурбо, Л. Пять травм, которые мешают быть самим собой / Лиз Бурбо; перев. с франц. В. Трилиса. – М:ООО Книжное издательство «София», 2021. – 224 с.
2. Илон Маск и Тейкер Карлсон | ИИ, TruthGPT, Твиттер, крах банковской системы: [Электронный ресурс] // YouTube URL: <https://www.youtube.com/watch?v=bOznEZAjX3I&t=1295s>
3. Кровяков, В.М. Психотравматология: монография / В.М. Кровяков. – М., 2005. – 315 с.
4. Мазур, Е. Психологическая травма и психотерапия / Е. Мазур // Московский психотерапевтический журнал. – 2003. – № 1. – С. 31-52

5. Маск, М. Женщина, у которой есть план / Мейк Маск; перев. с англ. Д.Э. Ключаревой. – М.: Эксмо, 2020. – 208 с.
6. Фрейд, З. Психология бессознательного / Зигмунд Фрейд; перев. с нем. Г.В. Барышниковой. – М.: Изд-во АСТ: Хранитель, 2007. – 605 с.
7. Юнг, К.Г. Отношение между эго и бессознательным / Карл Густав Юнг; перев. А. Чечиной. – М.: Издательство АСТ, 2022. – 320 с.

УДК 159.96

кандидат педагогических наук, доцент Скавычева Елена Николаевна
 Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
 Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
 «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил);
кандидат педагогических наук, доцент Сегова Татьяна Дмитриевна
 Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
 Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
 «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ У ВЫПУСКНИКОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье заключена проблема коррекции тревожности у выпускников средней школы. Авторами статьи обусловлен выбор ключевого определения проблемы, на которое они опираются. На основе изучения и анализа психолого-педагогической и методической литературы выявлены сущность тревожности выпускников. Также определены особенности коррекции тревожности у выпускников средней школы. Помимо этого, в статье предложены и охарактеризованы направления работы психолога по коррекции тревожности у выпускников средней школы. Кроме того, авторами статьи описаны возможности методов арт-терапии в коррекции тревожности обучающихся выпускных классов. Выделенные методы арт-терапии подкреплены научным обоснованием, что позволяет специалисту реализовать конкретные арт-терапевтические методы в профессиональной деятельности в условиях общеобразовательной организации. Новизна статьи, в сравнении с другими, родственными по тематике и целевому назначению, заключается в том, что выявлены и охарактеризованы возможности методов арт-терапии в коррекции тревожности у выпускников средней школы.

Ключевые слова: арт-терапия, метод, коррекция, тревожность, выпускник средней школы.

Annotation. The article contains the problem of correction of anxiety among high school graduates. The authors of the article determined the choice of the key definition of the problem, on which they rely. Based on the study and analysis of psychological, pedagogical and methodological literature, the essence of graduates' anxiety was revealed. The features of correction of anxiety among high school graduates are also determined. In addition, the article proposes and characterizes the work of a psychologist in the correction of anxiety among high school graduates. In addition, the authors of the article describe the possibilities of art therapy methods in the correction of anxiety in graduate students. The selected methods of art therapy are supported by scientific justification, which allows the specialist to implement specific art therapy methods in professional activities in the context of a general educational organization. The novelty of the article, in comparison with others related in subject matter and purpose, lies in the fact that the possibilities of art therapy methods in the correction of anxiety among high school graduates are identified and characterized.

Key words: art therapy, method, correction, anxiety, high school graduate.

Введение. Учащиеся 11-х классов современных общеобразовательных школ сталкиваются со многими трудностями, которые включают: успешное освоение учебной программы, подготовку и сдачу стандартизированного государственного экзамена, успешное общение среди сверстников, выбор профессии. Решение таких задач сопряжено с высокой степенью ответственности со стороны самих школьников. Осознание высокой ответственности приводит к опасениям за правильность принимаемых решений, боязни ошибиться, психологическому напряжению в отношениях. Переживаемые психические состояния могут негативно сказаться на успеваемости выпускников средней школы.

Чрезмерная учебная нагрузка и психологическое напряжение, которым подвергаются выпускники в процессе подготовки к экзамену и во время его проведения, часто приводят к эмоциональной слабости, проявлениям психосоматики, аддиктивному поведению, отстраненности и самоубийству. Многие исследователи описывают повышенную тестовую тревожность как негативный травмирующий фактор, вызывающий невроз, панические атаки, фрустрацию, психосоциальную дезадаптацию и реактивную депрессию.

На сегодняшний день одним из наиболее актуальных средств снижения тревожности является арт-терапия. Арт-терапевтические практики Л.Д. Лебедевой, А.И. Копытина, Н. Дж. Роджерс, А. Хилла и др. отличаются высокой востребованностью у психотерапевтов и психологов. Ценное свойство арт-терапии заключается в том, что этот способ снижения тревожности отличается своей мягкостью, и в то же время глубиной воздействия на человека [4]. Поскольку тревожность есть переживание эмоционального свойства, то возможности арт-терапии, как универсального способа работы с эмоциями, довольно широки.

Тревожность является предметом исследования как зарубежных, так и отечественных ученых на протяжении многих лет. О возрастании внимания ученых к явлению тревожности свидетельствуют многолетние исследования, проводимые как в нашей стране, так и за рубежом (Л.В. Бороздина, В.М. Астапов, Е.В. Вяткин, И.Ю. Гаранькова, А.М. Прихожан, Ю.Л. Ханин, З. Фрейд, Г.С. Салливан, К. Хорни, Р. Мэй, Э. Эриксон и др.).

База арт-терапевтической работы заложена такими западными учеными, как В. Ловенфельд, Е. Кейн, Э. Крамер, М. Либманн, Д. Вудз, Р. Сильвер, Ш. Макнифф, Б. Мун. В нашей стране подобные исследования начались лишь в 90-х годах XX века, и представлены работами следующих авторов: А.И. Копытин, Е.Е. Свистовская, М.С. Вальдес-Одриосола, Л.Д. Лебедева, Ю.Е. Борздыко, О.И. Постальчук, М.Ю. Алексеева, Е.Р. Кузьмина, А.В. Гришина, Л.А. Аметовой и других.

Следует обратить внимание, что как в отечественной, так и в зарубежной литературе остаются недостаточно разработанными практические методы организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся старшего подросткового возраста с высоким уровнем тревожности, недостаточно освещены исследования и методические разработки по использованию методов арт-терапевтической направленности в рамках коррекции тревожности обучающихся выпускных классов.

Изложение основного материала статьи. Понятие «тревожность» на сегодняшний день не имеет единого четкого определения. Тревожность можно рассматривать как целостно-образно-подготовительное состояние повышенного сенсорного внимания и двигательного тонуса в ситуациях, когда может возникнуть какая-либо опасность или угроза.

В рамках данной статьи мы придерживаемся определения В.М. Астаповой, которое наиболее емкое и точное с нашей точки зрения: «Тревожность – это психическое состояние, которое вызывается возможными и вероятными неприятностями, неожиданностями, изменениями в привычной обстановке и деятельности, и выражающегося в специфических переживаниях (опасения, волнения, нарушения покоя)» [1, С. 29].

Особую значимость проблема тревожности приобретает на этапе взросления, а именно в старшем школьном возрасте, который сопровождается пубертатным кризисом, который характеризуется развитием самосознания и формированием «Я-концепции», в связи с чем, тревожность становится устойчивым личностным образованием.

М.А. Вахнов отмечает следующее: «требования к учебной деятельности обучающихся значительно возрастают, учебная программа усложняется, нагрузка повышается. Жизненные перспективы, цели и установки в этот период подвергаются необходимости конкретизации и развития. Подросток ощущает давящую ответственность совершаемого им выбора относительно будущей профессии, напор со стороны родителей и педагогов. К тому же выпускников помещают в ситуацию соперничества, известную как сдача экзаменов ЕГЭ и конкурс при поступлении в университет» [3, С. 21].

Е.С. Юдина утверждает, что «под влиянием всех этих изменений, а также трудностей и проблем, с которыми приходится сталкиваться обучающимся выпускных классов, существует вероятность повышения уровня личностной и ситуативной тревожности, возникновение стресса, психоэмоционального напряжения, которые, в свою очередь, могут привести к повышенной агрессивности, депрессивным или аффективным состояниям» [10, С. 58].

К.В. Першина обращает внимание на то, что одним из наиболее важных факторов возникновения и развития тревожности обучающихся выпускных классов является Единый государственный экзамен (ЕГЭ). Единый государственный экзамен – это новая форма итоговой оценки знаний, которая принципиально отличается от прежней формы экзамена. Единый государственный экзамен по квалификационным знаниям имеет две психолого-педагогические функции: психологическую и педагогическую. Одной из них является возможность контролировать и оценивать успех системы образования конкретной школы, другой – образовательные рекомендации, которые тесно связаны с содержанием образовательных стандартов. В то же время форма экзаменационного тестирования может усиливать страх, стресс, тревогу и эмоциональную уязвимость, что приводит к более высокому уровню предтестовой тревожности. В этом смысле старшеклассники подвергаются постоянным стрессам и психологическим перегрузкам перед очередной проверкой знаний, поскольку экзаменационные результаты служат основой для получения сертификата, поступления в высшую школу и принятия обществом [7, С. 299].

Исследования С.В. Маришина показали, что экзамены отрицательно сказываются на эмоционально-функциональном состоянии школьников. Согласно позиции автора, экзаменационный стресс, в первую очередь, считается фактором, влияющим на такие познавательные процессы, как мышление и память, а также на эффективность образовательной деятельности в целом [5, С. 49].

Обучающиеся старших классов испытывают негативные эмоциональные состояния, такие как тревога, страх и плохое настроение, готовясь к контролю знаний на едином государственном экзамене. Длительные, интенсивные занятия могут привести к ухудшению физического состояния, снижению познавательной активности и менее продуктивной учебной деятельности обучающихся, что может сказаться на более низких результатах экзаменов. На основании вышеизложенного, особую значимость приобретает проблема поиска наиболее эффективных методов коррекции тревожности обучающихся выпускных классов.

Коррекция тревожности у выпускников средней школы является актуальной задачей, поскольку позволяет им справиться со стрессорами, улучшить психологическое и физическое здоровье, повысить социальную активность и улучшить академическую успеваемость. Поэтому, коррекция тревожности у выпускников средней школы является необходимой задачей современной педагогики.

Коррекция тревожности – это процесс изменения уровня тревожности в сторону уменьшения или устранения ее проявлений. Целью коррекции тревожности является уменьшение уровня тревожности и улучшение качества жизни человека, а также улучшение его функционирования в социальной и профессиональной сферах. В отношении выпускников средней школы коррекция тревожности может помочь им преодолеть страх перед экзаменами, снизить уровень тревожности в период перехода во взрослую жизнь и облегчить адаптацию к новым условиям жизни.

Работа психолога по коррекции тревожности у выпускников включает несколько направлений:

1. Индивидуальная работа. В рамках данного направления психолог работает с обучающимся один на один, проводя диагностику уровня тревожности и разрабатывая индивидуальный план коррекции. Основная цель — помочь ученику осознать свои эмоциональные состояния, научиться управлять своей тревожностью и развивать стратегии управления ею.

2. Групповая работа. В рамках данного направления психолог организует групповые занятия, на которых выпускники могут обсуждать свои эмоциональные проблемы и находить поддержку друг у друга. На групповых занятиях могут использоваться различные методики, такие как ролевые игры, тренинги и т.д.

3. Работа с родителями. Психолог может проводить консультации для родителей, нацеленные на то, чтобы они научились управлять своими эмоциями и эффективно поддерживать своих детей в процессе преодоления тревожности.

4. Работа со школой. В рамках данного направления психолог может проводить консультации для учителей и администрации школы по вопросам снижения уровня тревожности у выпускников, а также организовывать мероприятия для учеников, направленные на повышение эмоциональной стабильности и снижение тревожности.

Каждое из перечисленных направлений имеет свои особенности и преимущества. Индивидуальная работа с учеником позволяет психологу более детально изучить проблему конкретного человека и разработать индивидуальный план коррекции. Групповая работа помогает выпускникам находить поддержку друг у друга и развивать социальные навыки. Работа с родителями и школой позволяет распространить методы коррекции тревожности на более широкую аудиторию и создать благоприятную эмоциональную обстановку в школе.

Арт-терапия — одно из основных направлений психотерапии. С помощью этого метода можно проводить реабилитационную и лечебно-коррекционную работу. Основная цель арт-терапии – научить человека самопознанию, самовыражению и самоанализу. В цели арт-терапии входит также снижение эмоционального (физического) напряжения, развитие личности, повышение самооценки, принятие психологических проблем, гармонизация состояния человека, социальную адаптацию, улучшение эффективного общения [9, С. 166].

Возможности арт-терапевтических методов в коррекции тревожности выпускников средней школы заключаются в следующем:

1. Арт-терапия освобождает от внутренних конфликтов и сильных эмоций. Среди задач арт-терапии можно назвать: предоставление социально-приемлемого избавления от агрессивности и других негативных эмоций (работа над рисунками,

картинами, скульптурами является безопасным способом выпустить «пар» и разрядить напряжение); обращение к мыслям и чувствам, которые люди привыкли подавлять (иногда невербальные средства являются единственным способом выразить и проявить сильные чувства и убеждения); построение отношений между психологом и детьми (совместное участие в художественной деятельности способствует построению эмпатических отношений и взаимного принятия); развитие чувства внутреннего контроля (рисование, раскрашивание или лепка предполагают упорядочивание цвета и формы); сосредоточение внимания на ощущениях и эмоциях (занятия изобразительным искусством создают массу возможностей для развития кинестетических и зрительных чувств, а также способности к их восприятию); развитие художественных способностей и повышение самооценки (побочным продуктом арт-терапии является удовлетворение от открытия и совершенствования скрытых талантов) [2, С. 16].

Рисуночная арт-терапия (например, такие упражнения, как рисование «Ожидание-реальность», арт-терапевтическое упражнение «Мои конфликты», создание коллажа в группе) может помочь дать выход внутренним конфликтам и сильным эмоциям, интерпретировать подавленные переживания, дисциплинировать группу, повысить самооценку человека и его способность распознавать собственные чувства и эмоции.

2. Арт-терапия помогает интерпретировать подавленные переживания и дисциплинирует. Художественная арт-терапия (например, лепка на тему «Мое лицо», арт-терапевтическое упражнение «Автопортрет», арт-терапевтическое упражнение «Сад моей души») является психотерапевтическим подходом, основанным на использовании художественных материалов для выражения эмоций и переживаний. В ходе сеансов арт-терапии ребенок может создавать различные художественные произведения, например, рисунки, картины, скульптуры и т.д. Эти произведения могут служить инструментом для интерпретации вытесненных переживаний и эмоций, которые могут быть трудно выразить словами. Кроме того, арт-терапия помогает отвлечь человека от негативных эмоций и переживаний, чтобы они стали очевидными и могли быть интерпретированы.

Существует два основных механизма психологического корректирующего воздействия, характерных для методов арт-терапии: первый механизм позволяет искусству реконструировать травматическую ситуацию конфликта в особой символической форме и найти ее решение, изменяя эту ситуацию на основе творческих способностей самого субъекта; второй механизм связан с природой эстетической реакции, позволяющей изменить действие «аффекта от мучительного к приносящему наслаждение» [4, С. 170].

Арт-терапия (например, групповая арт-терапевтическая работа по направлениям: лепка, рисование, оригами, вышивка; рисунок «Мои возможности», «У меня внутри», рефлексия в форме арт-терапии: «Я – спокойствие») помогает повысить самооценку человека, способность распознавать свои эмоции и чувства. Продуктом арт-терапии является чувство удовлетворения, которое возникает в результате выявления скрытых талантов и их развития, что, в свою очередь повышает самооценку ребенка.

Арт-терапия, как средство коррекции тревожности снимает эмоциональное, физическое, психологическое напряжение, способствует релаксации. В ходе арт-терапии происходит эффективный эмоциональный отклик человека, где творчество предлагает ему (в том числе в агрессивных проявлениях) социально приемлемые и допустимые формы; для застенчивых и замкнутых людей облегчается процесс коммуникации, предоставляются возможности для невербального контакта (опосредованного результатом арт-терапии), устраняются коммуникативные барьеры и различные приемы психологической защиты.

Творчество лиц юношеского возраста несет проективный характер. Арт-терапия (например, составление коллажа «Почему я тревожусь», рисование «Моя стратегия», «Избавление от страхов», «Мои возможности», групповой коллаж: «Наше будущее») позволяет школьникам избавиться от всех негативных мыслей и переживаний, в том числе от тревожности, а также это является отличным способом наладить взаимоотношения в коллективе [6, С. 81].

И.А. Тимофеев, И.Б. Ческидова считают, что на данном возрастном этапе аффективное воображение направлено на изживание психотравмирующих событий. Изживание происходит во время проигрывания или же рисования данных переживаний [8, С. 824]. Следовательно, метод арт-терапии является благоприятным и подходящим для старших школьников, поскольку в процессе рисования ученик способен реализовать себя, познать и выразить весь свой негатив в рисунке, с целью избавления от своих переживаний.

Выводы. Арт-терапия – это универсальный инструмент с точки зрения корректирующего и профилактического применения. При работе с обучающимися выпускных классов, демонстрирующими высокий уровень тревожности, арт-терапевтические методы могут помочь в выявлении, проживании и нивелировании их переживаний.

Арт-терапевтические методы можно использовать для высвобождения внутренних конфликтов и сильных эмоций. Данные методы помогают интерпретировать подавленные переживания и дисциплинируют, способствуют повышению самооценки, снижают эмоциональное, физическое, психологическое напряжение.

Таким образом, коррекция тревожности выпускников средней школы с помощью методов арт-терапии является важной психологической помощью, которая способствует осознанию проблем, их проживанию и отпусканью.

Литература:

1. Амантаева, Ж.Ж. Особенности личностной тревожности у подростков / Ж.Ж. Амантаева // Интеграция психолого-педагогических наук и актуальных образовательных практик. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании. – 2021. – № 4. – С. 28-32
2. Белова, В.А. Арт-терапия в психологии / В.А. Белова, К.Г. Щербакова // Исследования в области психологии и педагогики в условиях современного мира. – Уфа: Агентство международных исследований. – 2019. – С. 15-17
3. Вахнов, М.А. Психолого-педагогические особенности учащихся старших классов средней общеобразовательной школы / М.А. Вахнов // Студенческий Universum: Сборник тезисов VI Международного «Научного диспута» магистрантов. – Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет – 2020. – С. 20-22
4. Ефремкина, И.Н. Арт-терапия как интеграция психологии и декоративно-прикладного искусства / И.Н. Ефремкина, Е.Л. Авузяк // Сборник конференции НИЦ Социосфера. – Пенза. – 2020. – № 11. – С. 169-172
5. Маришин, С.В. К проблеме адаптации старшеклассников в условиях современной школы / С.В. Маришин // Живая психология. – Изд-во: «Манускрипт». – 2022. – Т. 9. – № 4 (36). – С. 47-54
6. Новикова, М.С. Арт-терапия как метод коррекции тревожности старшеклассников в период подготовки к ЕГЭ / М.С. Новикова, Н.Е. Щербакова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. – 2020. – № 7. – С. 78-83
7. Першина, К.В. Исследование компонентов и причин личностной тревожности современных подростков / К.В. Першина // Лучшая студенческая статья 2019. – Пенза: Изд-во «Наука и Просвещение». – 2019. – С. 297-301
8. Тимофеев, И.А. Арт-терапия как средство снижения тревожности / И.А. Тимофеев, И.Б. Ческидова // Аллея науки. – 2018. – № 9 (25). – Т.1. – С. 822-828

9. Чекенева, М.В. Арт-терапия: инновационный метод психологии / М.В. Чекенева // Наука – шаг в будущее: Материалы Международной молодежной научно-практической конференции. Уфа, 22 декабря 2019 года. – Уфа: Башкирский государственный университет. – 2019. – С. 163-168

10. Юдина, Е.С. Характеристика возрастных особенностей старших школьников / Е.С. Юдина // Фундаментальные основы науки: Сборник научных трудов по материалам XV Международной научно-практической конференции, Анапа, 20 декабря 2019 года. – Анапа: «Научно-исследовательский центр экономических и социальных процессов». – 2019. – С. 57-60

Психология

УДК 316.772.4

кандидат психологических наук, доцент Рюмина Ирина Михайловна

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

ИССЛЕДОВАНИЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СЕБЕОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКА С РАЗНЫМ УРОВНЕМ АФФИЛИАЦИИ

Аннотация. В статье представлена проблема исследования самооотношения подростка с разным уровнем аффилиации. Самоотношение рассматривается как важнейшая структурная составляющая самосознания, представляющая собой выражение ценностно-значимого смысла «Я» субъекта. Отмечено, что развития межличностных взаимоотношений и самооотношения играет в период подросткового возраста фундаментальное значение в становлении личности. Обозначено, что содержание самооотношения в подростковом возрасте обуславливается спецификой и характером выстраиваемых межличностных отношений, в основе которых лежит аффилиационная потребность. Аффилиационная потребность определена как необходимость в обществе других людей выстраивать значимые, доверительные отношения с окружающими. Подчеркнуто, что невыраженность потребностей в эмоционально значимом и доверительном общении в подростковом возрасте, может определять негативные тенденции развития самооотношения и самосознания подростка в целом. Представлены результаты изучения содержательных особенностей самооотношения подростков с разным уровнем аффилиации. Выявлены статистически значимые различия в показателях самооотношения (открытость, саморегулирование, уверенность в себе, отраженное самооотношение, самопривязанность, самооценочность, самопринятие, внутренняя конфликтность, самообвинение) у подростков с разным уровнем аффилиации. Подтверждена гипотеза о том, что высокий уровень аффилиации определяет более позитивное самооотношение подростков, в сравнении с более низкими уровнями аффилиации. Предложены рекомендации психологу по развитию самооотношения подростков с разным уровнем аффилиации.

Ключевые слова: самосознание, самооотношение, уровень аффилиации, межличностные отношения, подростковый возраст.

Annotation. The article presents the problem of studying the self-attitude of a teenager with different levels of affiliation. Self-attitude is considered as the most important structural component of self-awareness, which is an expression of the value-significant meaning of the subject's "I". It is noted that the development of interpersonal relationships and self-attitude during adolescence plays a fundamental role in the development of personality. It is indicated that the content of self-attitude in adolescence is determined by the specifics and nature of the interpersonal relationships being built, which are based on the affiliative need. The affiliative need is defined as the need to build meaningful, trusting relationships with others in the company of other people. It is emphasized that the unexpressed needs for emotionally significant and trusting communication in adolescence can determine negative trends in the development of self-attitude and self-awareness of a teenager as a whole. The results of a study of the substantive features of the self-attitude of adolescents with different levels of affiliation are presented. Statistically significant differences in indicators of self-attitude (openness, self-leadership, self-confidence, reflected self-attitude, self-attachment, self-worth, self-acceptance, internal conflict, self-blame) were revealed in adolescents with different levels of affiliation. The hypothesis was confirmed that a high level of affiliation determines a more positive self-attitude of adolescents, in comparison with lower levels of affiliation. Recommendations are offered to psychologists on the development of self-attitude of adolescents with different levels of affiliation.

Key words: self-awareness, self-attitude, level of affiliation, interpersonal relationships, adolescence.

Введение. Самосознание является центральной личностной структурой, влияющей и определяющей все стороны жизнедеятельности человека. Так, в работах А.А. Абульхановой-Славской, Р. Бернса, И.С. Кона, В.Н. Мясичева, С.Р. Пантелеева, К. Роджерса, С.Л. Рубинштейна, В.В. Столина, К. Хорни, И.И. Чесноковой отмечается ведущее значение самооотношения в развитии личности в целом [1, 4, 6, 8, 10]. В исследованиях С.Р. Пантелеева, К.В.В. Столина, отмечается ведущее значение эмоционального компонента самосознания, который является направляющим и регулирующим в выстраивании межличностных контактов с окружающими, в определении способов и средств достижения цели, в выборе стратегий при разрешении трудных ситуаций.

Сензитивным периодом развития самосознания является подростковый возраст, когда проблемы становления самооотношения обнаруживаются в осмыслении собственного «Я» и его взаимодействия с миром, что оказывает значительное влияние на все аспекты развития подростка (М.Г. Абрамов, Т.В. Архиреева, Р. Бернс, В.В. Столин) [6, 8]. Особенности содержания самооотношения в подростковом возрасте описываются в работах таких исследователей как Р. Бернс, Л.И. Божович, И.С. Кон, Р. Крайг, В.В. Столин, И.И. Чеснокова [4, 10]. Существование специфики влияния социального окружения на формирование личности подростка, и в частности, его самооотношения упоминается О.А. Карабановой, И.С. Коном, В.В. Столиным, Д.И. Фельдштейном [4, 8, 9].

Однако, несмотря на наличие работ, доказывающих влияние взаимоотношений с окружающими, потребностей в общении на развитие личности подростков (Л.И. Божович, В.С. Мухина, О.А. Карабанова, И.С. Кон, В.В. Столин, Л.Б. Шнейдер), обнаруживается дефицит исследований, посвященных особенностям самооотношения подростков с разным уровнем аффилиации.

Изложение основного материала статьи. В нашем исследовании, вслед за С.Р. Пантелеевым и В.В. Столиным, мы будем понимать самооотношение как важнейшую структурную составляющую самосознания, представляющую собой знание содержательно-смысловой значимости «Я» субъекта, отношение, возникающее вслед за представлением о собственном «Я» [6, 8]. Структура самооотношения представлена следующими составляющими: открытость, организованность, последовательность в действиях, уверенность в себе в своих силах при постановке целей, умение отстаивать свои интересы, мотивация к развитию, способность противостоять чужому мнению противоречивость в высказывании своих взглядов, самобичевание, появление чувства вины за завершённые действия.

Выделенные составляющие определяют три эмоциональных измерения самооотношения: «самоуважение», «аутосимпатию» и «самоуничижение» и формируют систему представлений человека о самом себе, которая приобретает характер положительного и эмоционального переживания самого себя [6, 8].

В подростковом возрасте происходит активное развитие самосознания: оно все более усложняется, становится устойчивее. Дифференциация и интеграция характеристик самооотношения приводит к выстраиванию структурно единой системы представлений человека о самом себе. В подростковом возрасте происходит формирование устойчивой системы представлений человека о самом себе, в которой ведущее значение отводится отношению человека к самому себе. В связи с этим развитие самооотношения рассматривается как непрерывный динамичный процесс, в котором субъект формирует определенное ценностно значимое отношение к самому и окружающим. Возникающие переживания ценности и уникальности самого себя становятся кульминационными в восприятии и переживании своего внутреннего мира. В свою очередь переживание внутреннего мира создает не всегда объективную оценку и анализ, возникающих ситуаций, что приводит к нестабильности, неустойчивости, противоречивости, склонности к крайностям в восприятии подростком отдельных своих качеств. Поэтому адекватное восприятие, понимание и отношение к себе приводит к развитию позитивно-стабильного отношения к себе и другим.

Исследованиями отмечается, что характер самооотношения у подростков во многом определяется спецификой межличностных отношений, которые, в свою очередь, непосредственно связаны с уровнем аффилиации [2, 3, 5, 7].

Если подросток испытывает и реализует потребность в аффилиации, его самооотношение становится более положительным. И наоборот, положительное самооотношение может проявляться в выраженной аффилиации. В то же время, самооотношение в подростковом возрасте чаще всего является не устойчивым, поверхностным, не определенным, не реалистичным и внутренне противоречивым. Отсутствие четко определенного основания понимания себя делает современных подростков более конфликтными, агрессивными, нетерпимыми и раздражительными по отношению к окружающим в ситуации повышенной самоуверенности и неадекватной оценки самого себя. И как результат повышенная подозрительность, неумение выстраивать уважительные, доверительные контакты. Однако появление аффилиационной потребности в подростковом возрасте приводит к поиску путей поддержки, одобрения, подтверждения собственной значимости в межличностном взаимодействии. Подростки с пониженной аффилиацией особенно ранимы и чувствительны к различным аспектам взаимодействия: они болезненно реагируют на оценку с замечаниями, критику, насмешки, осуждение, что негативно сказывается на развитии самооотношения (И.С. Кон, М.И. Лисина). Развитие самооотношения происходит на фоне активного становления рефлексии и возникновения чувства взрослости, а также расширения сферы общения подростка, преобразования его взаимодействия с миром, роста потребностей в аффилиации (Л.И. Божович, И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн). В свою очередь, невыраженность потребностей в аффилиации, близком и доверительном общении, составляющие основу осуществления ведущей деятельности подростка, может определять негативные тенденции развития самооотношения и самосознания подростка в целом, что определяет актуальность изучения особенностей самооотношения подростков с разным уровнем аффилиации. В связи с этим данное исследование требует более детального рассмотрения и систематизация теоретических и эмпирических данных.

Цель исследования – изучение содержательных особенностей самооотношения подростков с разным уровнем аффилиации.

База исследования. Исследование проводилось в 2023 г. на базе Муниципального общеобразовательного автономного учреждения «Основная общеобразовательная школа №87» г. Оренбурга. В исследовании приняли участие подростки в количестве 57 человек, в возрасте 13-14 лет.

Для достижения цели исследования нами были использованы следующие методики: «Методика изучения самооотношения» С.Р. Пантелеева; «Мотивация аффилиации» А. Мехрабана в модификации М.Ш. Магомед-Эминова).

В результате проведённого эмпирического исследования нами были выделены три группы подростков с разным уровнем аффилиации: высоким (51,6%), средним (25,8%), низким (22,6%).

В группе подростков с высоким уровнем аффилиации преобладающими являются высокие (75%) и средние (25%) показатели самоуважения, высокие (62,5%) и средние (37,5%) показатели аутосимпатии при низких (56,2%) и 50 средних (43,8%) показателях самоуничижения. Содержательно самооотношение подростков с высоким уровнем аффилиации характеризуется выраженными самоуверенностью, саморуководством, самоценностью, самопринятием, самопривязанностью. Наиболее высокие значения отмечаются по факторам открытости и отраженного самооотношения, что указывает на понимание себя, открытость к контактам и ожидание позитивного восприятия собственной личности окружающими. В целом, самооотношение подростков с высоким уровнем аффилиации характеризуется как позитивное: подростки ценят, уважают, любят себя, внимательно относятся к собственным потребностям, принимают особенности своей личности, в том числе и недостатки и ожидают такого же отношения к себе от окружающих людей. У подростков с высоким уровнем аффилиации, в сравнении с группами со средним и низким уровнями аффилиации, выявлены статистически достоверно более высокие показатели открытости, самоуверенности, отраженного самооотношения, самоценности, самопринятия, самопривязанности, самоуважения и аутосимпатии при меньшей выраженности самоуничижения, включая внутреннюю конфликтность и склонность к самообвинениям; в сравнении с группой с низким уровнем аффилиации, выявлены более высокие показатели саморуководства (с достоверностью 0,01 и 0,05 по U-Манна-Уитни).

В группе подростков со средним уровнем аффилиации преобладающими являются средние (50%) и низкие (50%) показатели самоуважения, средние (62,5%) и низкие (37,5%) показатели аутосимпатии при высоких (62,5%) и средних (37,5%) показателях самоуничижения. Содержательно самооотношение характеризуется наличием тенденции к ситуативным проявлениям замкнутости, неуверенности в себе, ожиданиям негативного отношения со стороны окружающих, отсутствию ощущения ценности собственного «Я». Близкая к низкой самопривязанность может усиливать эти характеристики, создавая у подростков острую потребность в изменениях собственной личности. Преимущественно высокие показатели внутренней конфликтности свидетельствуют о наличии острых переживаниях относительно собственного «Я», неудовлетворенности собой. При этом самообвинения носят чаще ситуативный характер, однако, ввиду наличия тенденции общего достаточно негативного восприятия себя поводы для самообвинения могут быть хоть и объективными, но достаточно незначительными. Также отмечаются близкие к высоким показатели саморуководства, что может быть обусловлено необходимостью самостоятельного преодоления трудностей в силу дефицита принятия, поддержки со стороны окружающих. У подростков со средним уровнем аффилиации, в сравнении с группой с высоким уровнем аффилиации, выявлены статистически достоверно более низкие показатели открытости, самоуверенности, отраженного самооотношения, самоценности, самопринятия, самопривязанности, самоуважения и аутосимпатии при меньшей выраженности самоуничижения, включая внутреннюю конфликтность и склонность к самообвинениям; в сравнении с группой с низким уровнем аффилиации, выявлены более высокие показатели саморуководства, отраженного самооотношения, самопринятия, аутосимпатии при более выраженной внутренней конфликтности (с достоверностью 0,01 и 0,05 по U-Манна-Уитни).

В группе подростков с низким уровнем аффилиации преобладающими являются низкие (64,3%) и средние (35,7%) показатели самоуважения, низкие (85,7%) и средние (14,3%) показатели аутосимпатии при высоких (85,7%) и средних (14,3%) показателях самоуничижения. Содержательно самоотношение характеризуется преимущественно средней открытостью и самоуверенностью при преимущественно низких показателях саморукводства, отраженного самоотношения, самооценности, самопринятия, самопривязанности, что свидетельствует о неуверенности в себе, ориентации в принятии решений и оценке себя на мнения окружающих (которое в ожиданиях является негативным), недовольстве собой, сомнениях в уникальности своей личности, недооценке своего «Я» и потребности в изменениях собственной личности. При близких к высоким показателях внутренней конфликтности и самообвинения, самоотношение подростков с низким уровнем аффилиации в целом характеризуется как негативное. У подростков с низким уровнем аффилиации, в сравнении с группами со средним и высоким уровнями аффилиации, выявлены статистически достоверно более низкие показатели саморукводства, отраженного самоотношения, самопринятия, аутосимпатии при более выраженной внутренней конфликтности; в сравнении с группой с высоким уровнем аффилиации, выявлены статистически достоверно более низкие показатели самоуверенности, самооценности, самопривязанности, самоуважения и аутосимпатии при меньшей выраженности самоуничижения, включая склонность к самообвинениям (с достоверностью 0,01 и 0,05 по U-Манна-Уитни). Результаты проведенного исследования позволяют считать подтвержденной гипотезу о том, что при разных уровнях аффилиации в подростковом возрасте будут отмечаться специфические содержательные особенности самоотношения, а именно: – при низком и среднем уровнях аффилиации самоотношение будет характеризоваться более низкими показателями самоуважения и аутосимпатии при более высоких показателях самоуничижения; – при высоком уровне аффилиации самоотношение будет характеризоваться более высокими показателями самоуважения и аутосимпатии при меньшей выраженности самоуничижения (со статистической значимостью 0,01 и 0,05 по U-Манна-Уитни).

Проведенное исследование и полученные результаты позволяют разработать соответствующие рекомендации психологам для развития самоотношения подростков с разным уровнем аффилиации.

Выводы. Таким образом, проведенное эмпирическое исследование показало, что при разных уровнях аффилиации у подростков выявляются разные особенности самоотношения: при высокой аффилиации самоотношение характеризуется как более позитивное по всем параметрам при невыраженных самоуничижительных тенденциях (внутренняя конфликтность и самообвинения проявляются преимущественно ситуативно), тогда как при средней и низкой аффилиации подростки показывают преимущественно негативное самоотношение по большинству параметров при выраженных самоуничижительных тенденциях, включая высокую внутреннюю конфликтность и склонность к самообвинениям.

Полученные данные свидетельствуют о том, что при среднем и низком уровне аффилиации необходимой представляется специальная работа психолога, направленная на развитие самоотношения, повышение его отдельных показателей.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальности личности): избранные психологические труды / К.А. Абульханова-Славская. – М.: МПСИ, 1999. – 216 с.
2. Арндачук, И.В. Самоотношение в структуре самосознания подростков и юношей: динамика развития [Электронный ресурс] / И.В. Арндачук // Известия Саратовского университета. – 2017. – № 4. – С. 434-438. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoотношение-v-strukture-samosoznaniya-podrostkov-i-yunoshey-dinamika-razvitiya>
3. Иченко, Н.А. Подросток как субъект самоопределения: ресурсы и риски / Н.А. Иченко // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 69-76
4. Кон, И.С. Ребенок и общество: учебное пособие / И.С. Кон. – М.: Academia, 2003. – 334 с.
5. Михеева, И.В. Аффилиация как основа потребности в общении в старшем подростковом возрасте [Электронный ресурс] / И.В. Михеева // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. – 2014. – № 10. – С. 26-31. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/affiliatsiyakak-osnova-potrebnosti-v-obschenii-v-starshem-podrostkovom-vozraste>
6. Пантелеев, С.Р. Самосознание как эмоционально-оценочная система / С.Р. Пантелеев. – М.: МГУ, 1991. – 110 с.
7. Степанова, Е.С. Мотивация аффилиации в подростковом возрасте как интегративное психологическое образование [Электронный ресурс] / Е.С. Степанова // Современные научные исследования и инновации. – 2016. – № 8 – С. 5-9. – Режим доступа: <https://web.snauka.ru/issues/2016/08/70314>
8. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: Прогресс, 1987. – 252 с.
9. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности / Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСИ, 2004. – 670 с.
10. Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – 144 с.

Психология

УДК 159.923

доктор психологических наук, профессор Соловьева Ольга Владимировна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);
ассистент кафедры клинической психологии Иконникова Дарья Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Ставрополь)

ВРЕМЕННЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье представлено теоретическое обоснование положительного влияния временной компетентности на профессиональную успешность педагога на разных этапах освоения педагогической деятельности: адаптации, профессионального совершенствования, мастерства. На этапе адаптации успешность молодого специалиста обеспечивается его умениями соответствовать социальным требованиям к определенной временной и пространственной организации педагогического процесса на основе чувства времени, умения настраивать, синхронизировать, перестраивать индивидуальные временные особенности, взаимосвязанные с развитием когнитивных, рефлексивных, мотивационных психических структур. Этап профессионального совершенствования предполагает ориентацию учителя на достижение высокопродуктивных результатов в педагогической деятельности, что включает следующие временные компетенции:

оперативную и тактическую готовность к решению многообразия текущих задач на основе опыта прошлого, выстраивания приоритетов в осуществлении педагогических действий для достижения планируемых результатов в будущем и определения временных сроков на их осуществление. И на этапе профессионального мастерства ведущей мотивационной направленностью педагога становится идея развития (учащегося, своего потенциала). К значимым временным компетенциям этого этапа относятся: повышение энергопотенциала личности за счет мотивирующего влияния включенности фактора времени в процессы смыслов творчества, целеполагания, рефлексии, гармонизации временной перспективы. Делается вывод, что временная компетентность педагога способствует повышению эффективности его деятельности за счет оптимизации алгоритмов и технологий ее осуществления, минимизации временных затрат, формирования профессионально важных качеств личности, интегрирующие специфические для педагогического труда временные предикторы и обеспечивающие успешность на разных этапах профессионального пути.

Ключевые слова: временная компетентность, временные предикторы, профессиональная успешность педагога, профессиональное становление педагога.

Annotation. The article presents a theoretical justification for the positive impact of temporary competence on the professional success of a teacher at different stages of mastering pedagogical activity: adaptation, professional development, mastery. At the stage of adaptation, the success of a young specialist is ensured by his ability to meet social requirements for a certain temporal and spatial organization of the pedagogical process based on a sense of time, the ability to adjust, synchronize, rebuild individual temporal characteristics associated with the development of cognitive, reflective, motivational mental structures. The stage of professional development involves the teacher's orientation towards achieving highly productive results in pedagogical activity, which includes the following temporary competencies: operational and tactical readiness to solve a variety of current problems based on past experience, prioritizing the implementation of pedagogical actions to achieve planned results in the future and determining time frames for their implementation. And at the stage of professional mastery, the idea of development (of the student, of his own potential) becomes the leading motivational orientation of the teacher. The significant temporal competencies of this stage include: increasing the energy potential of the individual due to the motivating influence of the involvement of the time factor in the processes of meaning creation, goal setting, reflection, and harmonization of the time perspective. It is concluded that the temporal competence of a teacher contributes to an increase in the efficiency of his activity by optimizing the algorithms and technologies for its implementation, minimizing time costs, forming professionally important personal qualities, integrating temporal predictors specific for pedagogical work and ensuring success at different stages of the professional path.

Key words: temporal competence, temporal predictors, professional success of a teacher, professional development of a teacher.

Введение. Проблема формирования временной компетентности у будущих педагогов обусловлена нехваткой педагогических кадров, снижением мотивации к труду у наиболее талантливой части молодых специалистов, которые уходят из профессии после первых лет работы на фоне эмоционального или профессионального выгорания, не раскрыв своих возможностей, не пережив состояния успешности. Неготовность к педагогическому труду связывается с несформированностью у выпускника педвуза направленности на выстраивание профессиональной карьеры как последовательное прохождение определенных этапов по достижению желаемого уровня успешности и мастерства, готовности к преодолению возможных трудностей и понимания необходимости постоянного развития профессионально значимых качеств и метакомпетенций. Для достижения целей профессиональной самореализации, предупреждения симптомов эмоционального выгорания будущему педагогу необходимо осознание того, что его профессиональная деятельность специфическим образом соотносится с вопросами организации времени. Это связано с необходимостью планировать и своевременно реализовывать многообразие педагогических функций и должностных обязанностей, синхронизировать свою активность во времени с временными возможностями других участников образовательного процесса, резервировать время для личного и профессионального развития (Н.В. Кузьмина, К.М. Левитан, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.) [5, 7, 8, 9]. То, насколько успешно это будет получаться у будущего учителя, – свидетельствует о его временной компетентности.

Временная компетентность, рассматриваемая как комплекс необходимых педагогу знаний, умений и навыков по использованию времени в целях эффективной организации педагогического процесса, саморазвития, здоровьесбережения включена в число метапрофессиональных компетенций профессионального стандарта педагога (УК-6). Но остаются не достаточно проработанными вопросы, касающиеся исследования роли и значения отдельных временных компетенций, являющихся структурными образованиями временной компетентности учителя и определяющих психологическую основу его успешной самореализации на разных этапах профессионального становления: адаптации, профессионального совершенствования, мастерства.

Цель настоящего исследования – выявить особенности временных предикторов, влияющих на профессиональную успешность педагога на разных этапах личностно-профессионального развития.

Методологической основой исследования являются: субъектно-деятельностный подход к личностной организации времени жизни (К.А. Абульханова-Славская, А.К. Болотова, В.И. Ковалев, О.В. Кузьмина и др.), концепция временной организации профессиональной деятельности (А.К. Маркова, А.Ю. Прокопенко, Ю.К. Стрелков, М.Ю. Широкая и др.).

Изложение основного материала статьи. Обращаясь к базовому понятию «временная компетентность личности», отметим, что, несмотря на имеющиеся различия в его трактовке, исследователи сходятся во мнении, что временную компетентность следует рассматривать в качестве важнейшего личностного потенциала, востребованного для успешной самореализации в различных сферах жизнедеятельности. А.К. Болотова рассматривает временную компетентность как системообразующий фактор формирующегося в онтогенезе самосознания, механизм саморегуляции, а в последующем влияние данной компетентности проявляется в успешности освоения профессиональной деятельности человека, в межличностном взаимодействии [2]. О.В. Кузьмина понимает под временной компетентностью интегративное качество личности, раскрывающееся в способности человека управлять собой посредством адекватного восприятия, рациональной организации и использования времени, осознания смысла жизни и построения развивающей стратегии жизнедеятельности [6].

При рассмотрении роли и значения временной компетентности в профессиональной деятельности педагога следует учитывать специфику самой деятельности и те требования, которые она предъявляет к будущему специалисту как личности и как профессионалу. В этой связи В.А. Сластенин полагает, что становление педагога-профессионала разворачивается в плоскости движения, первоначально определяемого силой внешних регуляторов (социальные нормы и ценности, алгоритмы деятельности, включая и требования к временной организации педагогического процесса) к этапу внутренних регуляторов. К внутренним регуляторам он относит: открытие смысла деятельности, формирование внутреннего механизма ее оценивания с точки зрения получаемых результатов и эффективности решения педагогических задач [11].

Обобщая теоретико-эмпирические исследования, выполненные в русле субъектно-деятельностного подхода к личностной организации времени жизни (К.А. Абульханова-Славская, А.К. Болотова, В.И. Ковалев, А.А. Кроник,

О.В. Кузьмина и др.), концепции временной организации деятельности (А.К. Маркова, Ю.К. Стрелков и др.), временную компетентность педагога следует рассматривать в логике структурного явления, состоящего из трех уровней: перцептивно-семантического, организационно-деятельностного и мотивационно-смыслового.

Функционирование перцептивно-семантического уровня временной компетентности основывается на умении учителя адекватно воспринимать требуемые временные параметры образовательной среды (длительность, темп, режим, срок) и производить их кодификацию с помощью временных эталонов. Осуществление профессиональных задач и необходимых действий в часто повторяющихся условиях способствует формированию «временной формы организации профессионального опыта» (Ю.К. Стрелков, М.А. Титова, М.Ю. Широкая) [12, 13, 14]. Она выступает как начальная ступень развития временной компетентности педагога и проявляется: в способности выстраивать последовательность педагогических действий, нормировать их длительность, ритмичность; синхронизировать временные параметры своей активности с действиями других участников образовательного процесса, не пренебрегая их временем (А.К. Болотова, М.Ю. Широкая) [2, 14].

Таким образом, временная компетентность на перцептивно-семантическом уровне востребована в период адаптации учителя к профессии и отражает его способность действовать на нормативно-функциональном уровне, то есть адекватно отражать время (чувство времени), осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с установленными временными нормативами профессиональной деятельности. В качестве критериев успешной адаптации учителя к профессиональной деятельности, где временной фактор играет значимую роль, рассматриваются: продуктивность, надежность, своевременность выполнения педагогических задач и действий; синхронизация своих действий во времени с другими участниками, чтобы не создавать конфликтные ситуации, не нарушать трудовой процесс (А.К. Болотова, А.К. Маркова, М.А. Титова) [2, 8, 13].

Организационно-деятельностный уровень функционирования временной компетентности отражает внутренние основания субъектной активности (тактики целеполагания, усвоенные способы и педагогические технологии), позволяющие исполнять педагогическую деятельность на высоком уровне. Это проявляется в умении структурировать выполняемые задачи и действия с точки зрения их важности и срочности, умении прогнозировать результаты своей деятельности в ближайшей перспективе и регулировать время (удлинять, сокращать) в соответствии с объективно складывающейся педагогической ситуацией, индивидуальными особенностями обучаемых. В сфере межличностного взаимодействия учитель начинает проявлять допустимую самостоятельность в оптимизации временных затрат посредством перераспределения временных приоритетов, делегирования полномочий, установления конструктивной коммуникации с коллегами (А.К. Болотова) [2].

Представленные временные компетенции отражают трансформацию регуляторных возможностей педагога - переход от внешне обусловленной нормативно-функциональной активности к деятельности преобразованной внутренним регуляторам – произвольной саморегуляции, самоорганизации. Подобную перестройку профессионального сознания учителя, исследователи классифицируют как «деятельностно организованное сознание» (Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, В.И. Слободчиков) [3]. В его основе лежит способность учителя к двойной рефлексии: с одной стороны, сосредоточение внимания на предметно практической деятельности, применяемых в текущий момент времени действий, способов и методов, с другой стороны, – на достигаемых результатах по отношению к поставленным ранее целям и задачам [3].

Временная компетентность учителя проявляется в специфической организационно-координирующей функции и саморегуляции. В качестве временных предикторов профессиональной успешности здесь могут рассматриваться: оптимизация временных расходов для выполнения большего количества функций и должностных обязанностей; расширение области планирования педагогических задач и действий во временной перспективе и определение сроков, темпа и очередности для их реализации; оценка достигнутого и еще нереализованного, включая оценку затраченного времени. Отношения с окружающими строятся на конструктивной стратегии учета временных затрат партнеров по общению; способности действовать в различных временных условиях (неопределенности, дефицита времени).

Мотивационно-смысловой уровень функционирования временной компетентности определяет целостность всей системы темпоральной организации профессионального сознания педагога в единстве определенных временных компетенций и индивидуально-психологических особенностей личности (ценностно-смысловых, мотивационных, когнитивных, рефлексивных и др.), что проявляется в избираемой им жизненной стратегии (к развитию, или стагнации) (А.К. Болотова, О.В. Кузьмина) [2, 6]. В первом случае учитель будет стремиться к всестороннему развитию личности учащегося, совершенствованию своих личностных и профессиональных качеств, позволяющих достигнуть высокого уровня мастерства. Во втором, – использовать адаптивно-приспособительную стратегию, с обедненным существованием в социуме [9].

К важнейшим признакам временной компетентности мотивационно-смыслового уровня исследователи относят: расширение области самосознания, когда человек способен самостоятельно определять цели самореализации, планировать разнообразие временных перспектив в профессиональной, социальной и личной жизни; способность к смысловой деятельности, предполагающей формулирование новых точек для профессионального совершенствования (А.К. Болотова, А.К. Маркова) [2, 8].

При мотивационной направленности на самосовершенствование в профессии временная компетентность учителя реализуется в развивающей личности ученика функции. Ю.К. Стрелков раскрывает эту функцию на примере диалога учителя с учеником: «ученик говорит – учитель подхватывает, развивает, ученик отвечает, продолжая разработку мысли, – учитель, не перебивая, слушает речь ученика. Потом учитель вновь берет слово, удерживает смысл, основную мысль, которая обсуждается в диалоге [12, С. 64]. Здесь учитель выступает в роли помощника, консультанта. Его задача в интересующих взаимодействиях состоит в диагностике и развитии когнитивных, ценностных, мотивационных качеств учащегося; в умении – «создавать, моделировать условия, в которых будет раскрываться индивидуальность каждого ребенка» (Л.А. Регуш) [10, С. 123].

Выводы. Временная компетентность педагога формируется в процессе освоения профессиональной деятельности и представляет собой концептуально оформленную совокупность определенных знаний и умений, связанных с адекватным восприятием и оценкой временных параметров образовательной среды, их кодификации в виде временных эталонов. Интегрируясь с ценностно-смысловыми, мотивационными, когнитивными и рефлексивными психологическими качествами личности, эти временные эталоны, временные предикторы сначала выступают для учителя в форме внешних регуляторов организации профессиональной деятельности, а затем трансформируются во внутренние регуляторы его активности, самоорганизации и произвольной регуляции.

Временная компетентность педагога как структурно организованная и последовательно развивающаяся на разных этапах профессионализации метакомпетентность, проявляет себя в различных сферах педагогического труда - предметно-практической деятельности, общении, саморазвитии и включает в себя три уровня: перцептивно-семантический, организационно-деятельностный и мотивационно-смысловой. Каждый из обозначенных уровней временной

компетентности педагога интегрирует определенные временные компетенции, обусловленные усложнением требований образовательного учреждения, достигаемого уровня профессионализма, развития личностно-профессионального потенциала педагога.

Временная компетентность педагога может рассматриваться в качестве важнейшего фактора достижения профессиональной успешности на каждом из этапов профессионального становления: адаптации, совершенствования, достижение мастерства. Ее функциональный эффект проявляется в усилении адаптивных возможностей личности в меняющихся и не всегда предсказуемых ситуациях образовательной среды; в повышении продуктивности осуществляемого учебно-воспитательного процесса за счет внесения конструктивных и обоснованных изменений в организацию педагогического процесса; в расширении сфер самореализации за счет расширения временного кругозора, осознания ценности времени в жизни человека, развития личностной рефлексии.

Литература:

1. Абульханова, К.А. Время личности и ее жизненного пути / К.А. Абульханова // Человек и мир. – 2017. – Т. 1. – №1. – С. 165-200
2. Болотова, А.К. Психология организации времени: учеб. пособие для студентов, обучающихся по направлению «Психология»/ А.К. Болотова. – Москва: Аспект Пресс, 2006. – 254 с.
3. Исаев, Е.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – №3. – С. 57-66
4. Ковалев, В.И. Особенности личностной организации времени жизни / В.И. Ковалев // Гуманистические проблемы психологической теории. – М., 1995. – С. 179-185
5. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина; ВНИИ проф.-техн. образования. – Москва: Высш. шк., 1990. – 117 с.
6. Кузьмина, О.В. Ситуационный подход к исследованию компетентности во времени / О.В. Кузьмина // Вестник Удмуртского университета. Сер. «Философия, Психология, Педагогика». – 2015. – Т. 25. – Вып. 2. – С. 26-33
7. Левитан, К.М. Основы педагогической деонтологии / К.М. Левитан. – Москва: Наука, 1994. – 192 с.
8. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – Москва: Просвещение, 1993. – 192 с.
9. Митина, Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л.М. Митина. – СПб., 2014. – 376 с.
10. Редуш, Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л.А. Редуш. – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.
11. Слостенин, В.А. Профессионализм педагога: акмеологический подход / В.А. Слостенин // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – Вып. 6. – С. 13-23
12. Стрелков, Ю.К. Временная форма профессионального опыта / Ю.К. Стрелков // Вестник Московского ун-та. Сер. 14. Психология. – 2010. – №2. – С. 23-31
13. Титова, М.А. Средства саморегуляции функциональных состояний преподавателей / М.А. Титова // Профессиональное образование. Столица. – 2012. – №11. – С. 44-45
14. Широкая, М.Ю. «Пространство времени» в профессиональной деятельности человека как актуальная проблема психологии труда / М.Ю. Широкая // Мир психологии. – 2019. – №2(98). – С. 144-154

Психология

УДК 37.015.3

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности и профессиональной деятельности Хребина Светлана Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пятигорский государственный университет» (г. Пятигорск);
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности и профессиональной деятельности Хребин Максим Владимирович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пятигорский государственный университет» (г. Пятигорск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ЭФФЕКТИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Статья посвящена исследованию психологических подходов сопровождения эффективного профессионального самоопределения студентов. Выявлены психологические особенности личности студентов, определяющие эффективную реализацию индивидуального профессионального пути. Определены ключевые вопросы в контексте решения обозначенной проблемы, выявлены детерминанты исследования данного феномена. Обоснована программа психологического сопровождения и ее содержательная сущность. Установлено, что для эффективного развития профессионального самоопределения студентов в образовательном процессе вуза необходима системная и комплексная работа с обучающимися. Активизация профессионального самоопределения может быть обеспечена использованием комплекса психологических мероприятий, включающих диагностические исследования, просветительские занятия, групповые тренинговые и коррекционно-развивающие методы. Доказано, что созданию психологических условий необходимых для развития профессионального самоопределения студента в профессии будет способствовать формирование позитивного отношения к учебе, развитие потребности в самореализации, осознание собственной индивидуальной значимости в профессиональной сфере.

Ключевые слова: эффективное профессиональное самоопределение, развитие личности студента, самореализация, психологическая диагностика, психологическое просвещение, психокоррекция, психологическое консультирование, психологическое сопровождение.

Annotation. The article is devoted to the study of psychological approaches to support effective professional self-determination of students. The psychological features of the personality of students are revealed, which determine the effective implementation of an individual professional path. The key issues in the context of solving the identified problem are identified, the determinants of the study of this phenomenon are identified. The program of psychological support and its substantive essence are substantiated. It has been established that for the effective development of professional self-determination of students in the educational process of the university, systematic and integrated work with students is necessary. The activation of professional self-determination can be ensured by using a complex of psychological measures, including diagnostic studies, educational sessions, group training and correctional and developmental methods. It is proved that the creation of psychological conditions necessary for the development of a

student's professional self-determination in the profession will contribute to the formation of a positive attitude to learning, the development of the need for self-realization, and awareness of one's own individual significance in the professional field.

Key words: effective professional self-determination, student personality development, self-realization, psychological diagnostics, psychological education, psycho-correction, psychological counseling, psychological support.

Введение. На сегодняшний день лидирующее положение в развитии общества занимает высшее образование. В период обучения в вузе личность активно развивается, формируется ее самосознание, и утверждаются жизненные ориентиры и ценности. Именно в студенческом возрасте проблемы, связанные с жизненными планами, выбором будущей профессии, соответствием «Я-реального» и «Я-идеального» предъявляют особые требования к личности в осознании личностного потенциала, собственных интересов, сил, возможностей и перспектив будущего развития. Студент становится субъектом профессионального самоопределения и обретает способность конструировать возможности профессионально успешного будущего, осуществлять субъективизм в оценке своих личных способностей.

Изложение основного материала статьи. Профессиональное самоопределение как психологический термин в отечественных исследованиях чаще всего трактуется как осознание своих способностей и важности мотива профессионального выбора для успешной реализации себя через профессиональную деятельность, что является пространством самореализации человека [1].

Исследованию вопроса профессионального самоопределения и в отечественной, и в зарубежной психологической науке уделено большое внимание. Изучением проблематики этого вопроса занимались многие выдающиеся ученые (Е.А. Климов, Д.А. Леонтьев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, К. Никола, Р. Эдварца). Авторы в своих работах утверждали, что каждая осознанная стадия развития личности соотносится с определенными ресурсами, потребностями и социальными интересами, ценностями.

Л.И. Кобышева в своей работе рекомендует рассматривать профессиональное самоопределение как избирательное отношение к выбору профессии, основанное на осознании личных особенностей и возможностей человека с учетом предстоящих профессиональных задач [4].

Проблему изучения профессионального самоопределения расширяет работа В.Б. Шапарь, где автор предлагает рассматривать его как процесс в период с возникновения профессиональных наклонностей личности до выхода на профессиональную деятельность.

По нашему мнению, наиболее точной является трактовка определения «профессиональное самоопределение», предложенная В.Н. Дружининым. Расширенное понимание данного феномена связано с тем, что оно охватывает не только осознание выбора профессии и оценку внутренних ресурсов личности в соответствии с требованиями своей специальности, но и осмысление последующих этапов становления профессионала.

В этом контексте современные студенты в большинстве своём являются не только участниками учебного процесса, которые хотят получить хорошую профессию и стать успешными людьми, но ещё и личностями, стремящимися осуществить своё жизненное предназначение. Можно сделать вывод о том, что для поддержки студентов будущих профессионалов во время всего процесса обучения в университете они должны получать помощь со стороны университета и информирование от него [3].

Для разрешения внутриличностных проблем, кризисных моментов в профессиональном становлении и развитии профессионального самоопределения, мы считаем, студентам необходима сформированность определенных качеств, характерных для реализации индивидуального профессионального пути, а именно: адекватной самооценки, ценностных ориентаций в жизни и профессии, мотивации на достижение успеха, способности адаптироваться в той или иной ситуации, наличия ответственности и контроля за происходящее [6].

При психологическом сопровождении эффективного профессионального самоопределения необходимо изучить особенности самопознания, деловых и психологических предпочтений студентов ВУЗов, а также интеллектуальных способностей молодежи [5].

Значительную роль в эффективном развитии у студентов профессионального самоопределения может играть психологическая и информационная поддержка. Много молодых людей, находящихся на этапе освоения профессиональных навыков и будущей реализации себя в профессии, могут столкнуться с отсутствием должной и компетентной информации. Получить необходимую информационно-психологическую поддержку можно благодаря тематическим семинарам, консультациям, тренингам, мини-лекциям и другим видам взаимодействия, которые студент может получить, например, в психологической службе вуза.

Психологическое сопровождение студентов должно быть реализовано на всем периоде их обучения. Именно такой подход к психологическому обеспечению позволит полноценно раскрыть и развить весь потенциал свободной и гармоничной личности в современном обществе.

В качестве одного из основных методов психологической поддержки, можно назвать психологическое просвещение. По мнению Н.Н. Чистякова и Г.А. Буяновой важным компонентом системы профессиональной ориентации обучающихся как раз и является профессиональное просвещение. Просветительская деятельность может реализовываться в разных формах – лекции, беседы, семинары, выставки, подбор литературы, просмотр и обсуждение фильмов и др. На наш взгляд, проведение мини-лекций является еще одним способом психологической поддержки молодых людей и развитию у них осведомленности в тех или иных вопросах, касающихся профессионального самоопределения. Это прекрасная возможность дать упорядоченную и необходимую информацию студентам по интересующим вопросам.

В настоящее время ведутся споры вокруг использования лекционного формата в работе преподавателей со студентами, но М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман в своей работе, подчеркивают, что прошедшая долгий исторический путь лекция и в настоящее время сохраняет свои позиции как ведущий метод изложения учебного материала. Авторы обращают внимание на то, что одной из тенденций современной лекции является многообразие форм ее преподнесения, например, элементы проблемной лекции, лекции-консультации, лекции пресс-конференции, лекции вдвоем, лекции-беседы, лекции-дискуссии, лекции-провокации, лекции-исследования, мини-лекции и другие [2]. Изучая теоретические работы разных авторов, мы приходим к мнению, что для повышения развития эффективного профессионального самоопределения мини-лекция является наиболее подходящим форматом взаимодействия студентов и психолога. Это метод повествовательного изложения информации. Мини-лекция может быть как самостоятельно выделенным способом донесения информации, так и частью тренинга, которая может помочь познакомить участников с новым для материалом, или помочь актуализировать уже имеющуюся информацию.

Еще одним способом работы со студенческой молодежью, направленным на развитие эффективного профессионального самоопределения, может быть тренинговый формат работы. Тренинг может рассматриваться как форма активного научения новым образцам поведения, изменения социальных установок, организация условий для безопасного самораскрытия участников и поиска решения психологических задач. По мнению Л.А. Петровской, тренинг можно

рассматривать «как средство воздействия, направленное на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностного общения», «средство развития компетентности в общении».

Как отмечает О.П. Кондаурова, в процессе тренинга психологические свойства личности могут не только развиваться, но и затормаживаться а некоторые навыки вырабатываются вновь.. Тренинг, исходя из данного определения, является методом развития отдельных качеств личности человека. Тренинговое развитие нацелено на совершенствование, усиление духовного и умственного роста, способ действовать эффективно на развитие личностного и профессионального самоопределения [7]. Проведение тренинга, нацеленного на помощь студенческой молодежи, может быть направлено на развитие профессиональных навыков и профессионального самоопределения, развитие ценностных ориентаций, субъектности студента в профессиональном самоопределении, развитие саморегуляции и мотивации, повышение самооценки. Известно, что тренинг может быть психологическим, психотерапевтическим, социально-психологическим, бизнес-тренингом. Каждый вид тренинга имеет главную цель, которой придерживается на протяжении одного или нескольких занятий.

Профессиональное самоопределение человека может быть активизировано посредством приобретения необходимых знаний, умений и навыков в области мотиваций. Для конкурентоспособной личности необходимо уметь восстанавливать эмоциональный баланс, поддерживать здоровье на должном уровне и расширять свои способности адаптации для нагрузок. Социально-общественные факторы, негативно влияющие на здоровье человека, постоянно возрастают. Поэтому ресурсы психологического сопровождения, направленные на профессиональный рост студента, должны сочетать комплекс диагностико-коррекционных методов и приемов.

Подводя итоги теоретического анализа, стоит отметить, что процесс психологической поддержки развития профессионального самоопределения студентов должен включать основные направления деятельности, а именно: психологическую диагностику, психологическое просвещение, психокоррекцию, психологическое консультирование, и способствовать предупреждению возможных нарушений психологических условий развития и повышению уровня психологической компетентности студентов.

Мы полагаем, что для развития профессионального самоопределения студентов в образовательном процессе вуза необходима системная, комплексная работа с обучающимися, которая будет способствовать созданию условий, которые необходимы для самоопределения студента в профессии, формированию позитивного отношения к учебе, потребности в самореализации, осознанию индивидуальной значимости в профессиональной сфере.

С целью изучения выдвинутых предположений нами было проведено экспериментальное исследование, направленное на развитие психологических особенностей эффективного профессионального самоопределения студентов в процессе обучения.

Для исследования психологических особенностей эффективного профессионального самоопределения был использован следующий методический комплекс: методика «Ценностные ориентации» М. Рокича; тест-опросник «Определение уровня самооценки» Ковалёва С.В.; модификация тест-опросника А. Мехрабана для измерения мотивации достижения; тест-опросник субъективной локализации контроля Пантелеева С.Р., Столина В.В.; методика диагностики социально-психологической адаптации Роджера-Даймонд.

Экспериментальное исследование включало несколько этапов: констатирующий этап, направленный на исследование психологических особенностей эффективного профессионального самоопределения; формирующий этап, включающий разработку и апробацию программы, направленной на создание условий, способствующих развитию психологических особенностей эффективного профессионального самоопределения студентов в процессе обучения; и контрольный этап, позволяющий объективно оценить эффективность реализации программы, направленной на развитие успешного профессионального самоопределения в процессе обучения.

В психологическом исследовании приняло участие 97 студентов в возрасте 18-20 лет. Результаты исследования показали, что среди всех опрошенных студентов, наименьшие ранги из конкретных ценностей получили: «материально обеспеченная жизнь» – 18%, «продуктивная жизнь» – 13%, «активная деятельная жизнь» – 11%, «интересная работа» – 10%, «общественное признание» – 9%. Исследование абстрактных ценностных ориентаций у всех студентов выявило, что наименьший ранг студенты отдали категориям: «свобода» - 15%, «развитие» - 12%, «уверенность в себе» – 11%, «познание» – 9%, «жизненная мудрость» – 8%.

Среди часто встречающихся инструментальных ценностных ориентаций в студенческом возрасте, согласно нашему исследованию, являются – «высокие запросы» – 10%, «нетерпимость к недостаткам» – 11%, «смелость отстаивания своего мнения» – 13%.

Объяснить такое ранжирование можно отсутствием у студентов развитых профессиональных взглядов и навыков, слабой системой самоанализа, саморефлексии, самонаправленности, возможно, низкой степенью значимости некоторых ценностных ориентаций.

У большей части опрошенных студентов выявлена «высокая» – 39% и «низкая» – 30% самооценка. Важно отметить, что обладание студенческой молодежью адекватной самооценкой будет нести в себе определяющую роль при эффективном профессиональном самоопределении.

Исследование мотивации достижения успеха показало, что лишь у 33% опрошенных были выявлены высокие показатели стремления к успеху (от 165 до 210 баллов). Студенты с высоким уровнем мотивации заинтересованы в освоении программы, прилагая при этом достаточно самостоятельных усилий, реализуя свои потребности и повышая самооценку вне зависимости от внешних факторов. У 64% студентов, участвовавших в исследовании, были обнаружены средние и ниже среднего показатели, что соответствовало выбору мотива избегания неудач. Для студентов, выбравших мотив избегания неудач достижения цели, не является главным моментом в жизни.

Присутствие личной ответственности и контроля за происходящие события является одним из условий профессионального самоопределения. В результате анализа полученных результатов, дальнейшей интерпретации, мы выяснили, что у 64% студентов преобладает экстернальный локус контроля.

Одним из условий профессионального самоопределения является присутствие у личности ответственности и контроля за себя и происходящие события с ней. Внешне направленное защитное поведение, свойственное студентам-экстерналам характерно не столько для самой ситуации как таковой, сколько ради подтверждения собственной жизнеспособности они стараются иметь хоть какой-то шанс на успех. Оно указывает на то, что успешная ситуация экстерналу желательна как внешняя стимулируемая. И в случае успеха происходит демонстрация способностей.

Как показывают результаты ранее проведенных исследований, у экстерналов есть убеждение, что неудачи случаются по причине невезения или неправильного влияния других людей. Люди с экстернальным локусом контроля нуждаются в поддержке и одобрении, а работающая сторона – хуже.

По результатам исследования 36% студентов обладают интервальным локусом контроля. Для них характерно убеждение о неслучайности их достижений и неудач, они придают особое значение компетентности и творческому подходу

к работе, уровню развития способностей. Следовательно, можно сделать вывод о том, что большая часть студентов полагается на внешние обстоятельства, и лишь незначительная часть студентов способна взять на себя ответственность за свою жизнь, регулировать происходящие в ней события в соответствии со своими убеждениями.

Согласно полученным результатам мы можем предположить, что у студентов, которые предпочитают избегать неудачи в делах присутствует такой способ взаимодействия и с внешним миром, который зависит от уровня самооценки личности, мотивации и осведомленности в целом. Это объясняет их низкую заинтересованность в реализации целей и низкую личностную активность.

Анализ полученных нами данных по изучению социально-психологической адаптации показал, что показатель «адаптивность» у студентов соответствует 56%, а «дезадаптивность» наблюдается у 68% респондентов; уровень «лживости» – 53%, уровень «лживости +» – 49%; показатель «принятие себя» равен 35% опрошенных, а показатель «непринятие себя» соответствует 67%. Показатель «принятия других» встретился у 42% респондентов, противоположный показатель «непринятие других» наблюдается у 67% студентов; показатель «эмоциональный комфорт» наблюдается у 39% респондентов, а «эмоциональный дискомфорт» встретился в 72% исследований; «внутренний контроль» присущ 69% студентов, а «внешний контроль» 83% опрошенных; показатель «доминирования» отразился у 58% студентов, «ведомость» встретилась в 81% случаев; показатель «эскапизм или уход от проблем» был диагностирован у 84% респондентов.

Предварительное исследование выявило, что большая часть студентов испытывает трудности в освоении, обучении, возможно, даже избегает сложностей, что говорит о внутриличностной кризисной составляющей и указывает на необходимость разработки соответствующей программы психологического сопровождения. Реализация такой программы будет способствовать актуализации значимых психологических и личностных особенностей студентов для успешного профессионального самоопределения, и поддержит их стремление к освоению будущей профессией.

Для повышения уровня развития эффективного профессионального самоопределения нами была разработана психологическая программа развития психологических условий эффективного профессионального самоопределения студентов в вузе., участие в которой приняли студенты из экспериментальной группы. Она включала два блока: теоретический и практический. В свою очередь, теоретический блок программы был направлен на психологическое просвещение в области эффективного профессионального самоопределения и включал в себя четыре теоретических занятия в форме мини-лекций. Практический блок состоял из тренинговых занятий, дополняющих теоретический блок и позволяющих студентам освоить практические навыки эффективного профессионального самоопределения.

После апробации в экспериментальной группе, разработанной нами психологической программы развития психологических условий эффективного профессионального самоопределения студентов в вузе, мы провели повторное исследование. В экспериментальной группе были выявлены статистически значимые различия по следующим показателям: уровень самооценки ($p < 0,01$), степень мотивации достижения ($p < 0,05$), показатель ценностных ориентаций ($p < 0,01$), уровень субъективного контроля ($p < 0,05$), уровень социально-психологической адаптации ($p < 0,01$).

Участники экспериментальной группы показали положительные изменения: уровень самооценки изменился с 24% до 62%; ранги ценностных ориентаций изменились в сторону эффективного профессионального самоопределения направления; испытуемые стали мотивированнее на 11% на успех и на 9% меньше предпочли мотив избегания неудач, отношение к профессиональному развитию изменилось в область позитивного и активно-развивающегося.

В контрольной группе у студентов показатели остались практически прежними и не имели статистически значимых различий. По результатам полученных данных, мы делаем вывод, что положительные изменения, наблюдаемые в экспериментальной группе, достигнуты благодаря участию респондентов в разработанной нами психологической программе, что доказывает её эффективность.

Выводы. Проведенный теоретический и эмпирический анализ позволил определить психологические особенности эффективного профессионального самоопределения (адекватный уровень самооценки, наличие мотивации достижения и развития высокого уровня мотивации профессиональной карьеры, сформированность устойчивых ценностных ориентаций личности, обладание определенным устойчивым уровнем субъективного контроля, а также высокой скоростью социально-психологической адаптации к изменяющимся обстоятельствам вокруг).

К основным психологическим условиям его развития были отнесены: формирование у студента позитивное отношение к учебе и потребности в самореализации, осознание индивидуальной значимости в профессиональной сфере, готовность к развитию внутренних ресурсов.

Эмпирическое исследование показало, для повышения развития эффективного профессионального самоопределения необходима комплексная и системная работа психолога, включающая все виды деятельности психолога.

Психологическая программа сопровождения, направленная на эффективное профессиональное самоопределение студента должна включать теоретические и практические направления работы. Создание и внедрение программы позволило студентам расширить представления о возможностях и способностях саморазвития, освоить конструктивные образцы поведения и взаимодействия, качественно улучшить социальные установки и ценностные ориентации, развить профессиональную мотивацию и обрести адекватную самооценку, овладеть умения восстанавливать свою эмоциональную форму, поддерживать психологическое благополучие и психическое здоровье, расширить свои возможности адаптации.

Литература:

1. Беликов, В.О. Проблема профессионального самоопределения студентов в современном обществе / В.О. Беликов, И.Ю. Тамаркин // Россия молодая: сборник материалов. – <http://science.kuzstu.ru/wp-content/Events/Conference/RM/2017/RM17/pages/Articles/0807002>
2. Виленский, М.Я. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 033400 – Педагогика / М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман; под ред. В.А. Сластенина. – Орел: ГОУ ВПО "ОГУ", 2008. – 269 с.
3. Карпова, О.Л. Развитие профессионального самоопределения студента на основе смыслообразовательной деятельности / О.Л. Карпова, А.Я. Найн // Самарский научный вестник. – 2017. – Т. 6. – № 2 (19). – С. 230-233
4. Кобышева, Л.И. Организация профессионального самоопределения студентов в условиях вуза / Л.И. Кобышева // Современная педагогика. – 2014. – № 9.
5. Кочюнас, Р. Психологическое консультирование и групповая психотерапия. 6-е изд. / Р. Кочюнас. – М.: Академический проект, 2008. – 464 с.
6. Семенова, Е.А. Исследование внутриличностного конфликта в структуре профессионального самоопределения студентов / Е.А. Семенова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 4 (33). – С. 384-387
7. Хребина, С.В. Развитие смысловой сферы личности как условие успешной профессиональной подготовки студента: монография / С.В. Хребина, Е.В. Дмитрович. – Пятигорск, 2013. – 283 с.

УДК 159.9

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Худотеплова Елена Николаевна
 Институт педагогики и психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

МЕХАНИЗМ СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ РЕБЕНКА

Аннотация. В работе представлен дифференцированный механизм сохранения здоровья ребенка. Актуализирована значимость каждого дня в обеспечении и сохранении здоровья. Анализ практической деятельности представлен в работе через организацию частей дня жизни ребенка. Каждая часть дня утро, день и вечер рассматривается с позиции определенных действий, которые помогают формировать механизм здоровья ребенка. В каждой части описан механизм сохранения здоровья с трех позиций: физического, психологического и социального здоровья. Рассмотрена роль родителей в формировании благополучия ребенка. Содержание статьи отвечает возрастающей потребности формирования механизма сохранения здоровья ребенка.

Ключевые слова: механизм сохранения здоровья, организация частей дня ребенка, роль родителей, благополучие ребенка, система работы.

Annotation. The paper presents a differentiated mechanism for preserving the health of a child. The importance of each day in ensuring and preserving health is actualized. The analysis of practical activity is presented in the work through the organization of parts of the day of the child's life. Each part of the day, morning, afternoon and evening is considered from the perspective of certain actions that help to form the mechanism of the child's health. Each part describes the mechanism of health preservation from three positions: physical, psychological and social health. The role of parents in the formation of a child's well-being is considered. The content of the article meets the increasing need for the formation of a mechanism for preserving the health of the child.

Key words: mechanism of health preservation, organization of parts of a child's day, role of parents, child's well-being, work system.

Введение. Здоровый ребенок – это всегда огромное счастье для родителей. Каждый родитель желает, здоровье своему ребенку, но далеко не каждый знает механизм сохранения здоровья ребенка.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим определение здоровья. Наиболее часто используют в литературе, определение, сформулированное Всемирной Организации Здравоохранения еще в 1948 г. согласно этому определению, здоровье – состояние полного физического, душевного и социального благополучия человека, а не только отсутствие болезней и физических недостатков [3, 6, 8]

Принято выделять несколько компонентов (видов) здоровья [7].

Физическое здоровье – это состояние организма человека, характеризующееся возможностями адаптироваться к различным факторам среды обитания, уровнем физического развития, физической и функциональной подготовленностью организма к выполнению физических нагрузок [5, 7].

Психическое здоровье – состояние психической сферы (состояние душевного комфорта) [8, 10].

Социальное здоровье – комплекс характеристик, отражающий систему ценностей, установок и мотивов поведения индивида в социальной среде [3, 6, 9].

По утверждению специалистов ВОЗ, здоровье на 50% зависит от образа жизни человека, на 20% – от наследственности, на 20% – от состояния окружающей среды (экологии) и на 10% – от работы национальной системы здравоохранения.

Представленный механизм сохранения здоровья ребенка рассмотрим с позиции трех компонентов: физического, психического и социального здоровья.

Механизм сохранения здоровья более эффективен, при использовании системного подхода. Именно система – изо дня в день формирует:

– физическое здоровье: адаптационные функции организма, поддерживает физическое развитие ребенка согласно возможностям и способностям организма ребенка, формирует привычки здорового образа жизни, закаляет волю и выносливость;

– психологическое здоровье, психологическое благополучие, психологическая устойчивость – это способность выдерживать стресс, изменения, формирование умение восстанавливаться после стресса. Умение восстанавливаться – это самое важное умение ребенка в быстромеменяющемся мире;

– социальное здоровье – это здоровье, определяющееся тем, насколько ребенок умеет контактировать с другими детьми, умеет поддерживать отношения в обществе, выстраивает здоровые отношения с родственниками, использует формы поведения приемлемые в социуме.

Важным моментом формирования механизма является участие родителей в этом процессе. Родители должны являться примером. Реализация всех процедур выполняется естественно и с желанием, дети очень быстро считывают фальшь и в дальнейшем их будет невозможно переубедить в том, что это важно для них и уж тем более сформировать здоровое поведение, как образ жизни. Постоянный пример родителей ухода за своим телом, выполнение физических упражнений, свободное адекватное общение родителей, умение поддерживать ребенка в различных сложных жизненных ситуациях, умение решать возникающие вопросы, естественное общение в обществе, соблюдение норм общественного поведения помогает ребенку формировать механизм сохранения своего здоровья на примере родителей. А так как родители являются для детей примером, то механизм может закрепиться как навык в жизни и сформировать здоровый образ жизни у ребенка, как единственно верный и приемлемый способ жизни. Одна умная мысль, которая всегда должна быть у родителей в процессе формирования механизма здоровья ребенка: «НЕТ» – всему, что разрушает моего ребенка, «ДА» – всему, что делает моего ребенка счастливым и здоровым.

Эмоционально благополучная обстановка в семье помогает использовать механизм сохранения здоровья более эффективно. Семья – это место, где хорошо, тепло, безопасно, где каждый ее член знает, что важен, нужен и любим. В такой семье ребенок растет счастливым и здоровым. Условия воспитания ребенка также являются важным фактором формирования здоровья. Семейные традиции, авторитет родителей, педагогическая культура, организация жизненного пространства ребенка, методы воспитания ребенка, позиция общения с ребенком «на равных» уважая и принимая его мысли, чувства, действия.

Механизм формирования здоровья ребенка с учетом частей дня.

Утро.

Ежедневная общеукрепляющая гимнастика от 5 до 10 минут. Во время гимнастики должны быть проработаны основные отделы тела (шейный, грудной, поясничный отдел, ноги).

Контрастный душ – общеукрепляющие водные процедуры от 5 до 10 минут. Можно начинать с незначительной разницы температур воды до более резкой смены температуры воды. Контрастный душ укрепляет сосуды и биополе ребенка.

Утренние настройки. Обязательно говорим ребенку, что верим в него, что у него все получится и что он все сможет. Настройки помогают заменить негативное мышление (у меня ничего не получится; опять ненавистный сад, школа; опять все будет тяжело) на позитивное.

Поддержание тактильного контакта с ребенком, можно просто обнять ребенка, можно взять на руки и поддержать его, просто вместе рядом посидеть любое прикосновение любящего родителя, дает ребенку возможность понять, что его любят, что он нужен, что он защищен. Чувство защищенности важный компонент сохранения эмоционально стабильного состояния ребенка в течении дня.

День.

Здоровые привычки общения – уважение взрослых, умение слушать, умение говорить с позиции уважения собеседника, умение говорить «нет» и отстаивать свои позиции в разговоре, без конфликтов и унижения собеседника. Важно формировать у ребенка умение «своего» круга общения, там, где есть общие интересы.

Проживание эмоций – учим ребенка понимать какие эмоции он чувствует, так как это является ключом к его поведению. Дети постоянно испытывают разнообразные эмоции и многие эмоции им не знакомы, учим их распознавать и регулировать их. Лучше всего взаимодействие с ребенком начать с вопроса «Что ты сейчас чувствуешь?», дети как правило не могут точно описать, важно им подсказать, что они чувствуют и как эта эмоция называется. Далее можно спросить: «Что тебе хотелось сделать в этот момент?» и необходимо помочь ребенку понять, где можно, а где нельзя проявлять свои эмоции в поведении. Если ребенок зол, агрессивен, научаем его проживать эти эмоции социально-приемлемым способом – дыхательная гимнастика, проговаривание этих эмоций с близким человеком, смена вида деятельности, приемы из терапии.

Умение отдыхать в течении дня – необходимо научить ребенка, как можно отдохнуть. Снять эмоциональное напряжение, физическую «статичку». Для снятия эмоционального напряжения можно научить ребенка простым дыхательным упражнениям-вдох должен равняться выдоху, таких повторений может быть три. Для снятия физического напряжения – растяжка, небольшие физические упражнения, водные процедуры.

Важно уметь поддерживать ребенка, так, чтобы он действительно чувствовал поддержку. В чем заключается поддержка? В умении:

- опираться на сильные стороны ребенка;
- избегать подчеркивания промахов;
- показывать, что вы удовлетворены ребенком;
- демонстрировать любовь к своему ребенку, чтобы он ее чувствовал;
- помочь разбивать большие задачи на более мелкие, с которыми он может справиться;
- позволить ребенку самому решать задачи, там, где он может с ними справиться;
- принимать индивидуальность ребенка;
- проявлять веру в ребенка;
- демонстрировать оптимизм.

Физическая нагрузка важная составляющая в формировании механизма здоровья. Для поддержания здоровья достаточно чтобы были в течении недели 2-3 раза физические нагрузки, это могут быть как просто физические общеукрепляющие упражнения, так и профессиональные занятия различными видами спорта. Физическая нагрузка позволяет конструктивно использовать негативную энергию, выработанную во время стресса, защищает организм от истощения. Именно поэтому физические нагрузки играют важную роль в механизме сохранения здоровья.

Вечер.

Вечер – это особенное время, когда прошел день и у ребенка накопилось масса вопросов, непонятных для него, он прожил много разных эмоций и у него присутствует усталость. И именно вечером важно внимание и уделенное время для ребенка.

Проработка страха, обиды, гнева то, что накопилось за день. Лучше всего это делать индивидуально, в эмоционально благоприятной обстановке. Если с ребенком есть доверительные отношения, можно просто поговорить. Необходимо выслушать его до конца, поинтересоваться, что больше всего его расстроило или напугало, спросить почему, дать возможность ребенку прожить все эмоции вместе с вами, и только после этого постараться объяснить ситуацию, объяснить, что это тоже часть жизни и самое главное в проработке страхов, дать ребенку понимание, что он находится в полной безопасности, что вы, как родители сможете его защитить. Позиция безопасности, важная позиция ребенка в повседневной жизни. Сталкиваясь со страхами, стрессами это позиция помогает ребенку преодолеть их. Именно позиция безопасности, как одна из составляющих, формирует эмоциональный иммунитет ребенка.

Разбор непонятных и сложных ситуаций, которые произошли с ребенком за день. Рассматриваем позицию ребенка и позицию противоположной стороны, даем возможность прожить все эмоции, которые ребенок испытал, формируем социально приемлемые формы поведения в разобранных ситуациях.

Полноценное общение с ребенком. Устраивайте семейные вечера, можно посмотреть совместно интересный фильм, возможен совместный активный отдых или совместный досуг. Искреннее общение, неподдельный интерес, совместная деятельность все это помогает сделать общение ребенка и родителей продуктивным, а главное ребенок понимает и чувствует, что он нужен своим родителям и его любят. Таким образом формируется эмоциональная близость между родителями и ребенком и в дальнейшей жизни, это является частью «фундамента» построения самодостаточной и здоровой личности.

Прогулка вечером в течении 30 минут без телефона, без решения учебных, поведенческих вопросов. Важно научить детей находиться в моменте – видеть, то, что вас окружает, какие дома, деревья, чувствовать какой воздух, понимать какая погода. Проговаривайте, то, что видите это поможет ребенку находиться в моменте и вместе с тем повысит его знания об окружающем мире. Учитесь также молчать и сосредотачиваться на ваших мыслях о настоящем моменте.

Введите режим сна. Важно укладывать ребенка спать и будить ребенка, в одно и тоже время, таким образом формируется здоровая привычка сна. Сон является восстанавливающим, и ребенок просыпается отдохнувшим и готовым к новым видам деятельности.

Родителям всегда важно помнить, что дети – это их отражение, это зеркало их поведения и даже когда очень не хочется видеть отрицательные моменты, надо это понимать и принимать. И чем больше ошибок, будут замечать родители и больше их исправлять, тем более здоровая атмосфера будет в семье и значит ребенок будет жить в атмосфере любви, благополучия и здоровья.

Выводы. Понимание того, что укрепление здоровья каждого ребенка – это огромный вклад в здоровое общество в целом, это здоровая нация в будущем, поможет родителям ежедневно выполнять ряд определенных процедур, формирующих механизм здоровья ребенка.

Каждый родитель должен понимать, что его ответственность за сохранение здоровья ребенка – это в первую очередь ответственность перед собой и их ребёнком. Пока дети маленькие, родители являются проводниками в мир взрослой жизни и то, насколько родители смогут организовать системную работу в формировании здоровья своего ребенка, будет зависеть будущее ребенка. Здоровый ребенок сможет строить свои планы, осуществлять их и идти к своей мечте. Важно, чтобы у детей постепенно формировался здоровый образ жизни, как основа всей жизни, как наиболее доступный и полезный навык жизни и только тогда мы сможем говорить о здоровом обществе.

Литература:

1. Амосов, Н.М. Раздумья о здоровье / Н.М. Амосов. – М.: ФиС, 1987. – 64 с.
2. Андреев, Ю.А. Три кита здоровья / Ю.А. Андреев. – СПб. – Питер, 1996. – 335 с.
3. Брехман, И.И. Валеология – наука о здоровье / И.И. Брехман. – М.: Фи С, 1990. – 208 с.
4. Вайнер, Э.Н. Валеология: учеб. для ВУЗов / Э.Н. Вайнер. – 4-е изд., испр. – М.: ФЛИНТА: НАУКА, 2013. – 448 с.
5. Дыхан, Л.Б. Теория и практика здоровьесберегающей деятельности в школе / Л.Б. Дыхан. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 412 с.
6. Калью, П.И. Сущностная характеристика понятия «здоровья» и некоторые вопросы перестройки здравоохранения: обзорная информация / П.И. Калью. – М.: Медицина., 1988. – 248 с.
7. Лисицын, Ю.П. Образ жизни и здоровье населения / Ю.П. Лисицын. – М.: Медицина, 1982. – 40 с.
8. Лишук, В.А. Обзор основ здоровья / В.А. Лишук, Е.В. Мостовая. – М., 1994. – 134 с.
9. Никифоров, Г.С. Здоровье как системное понятие / Г.С. Никифоров // Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб. – Питер., 2006. – 607 с.
10. Пахальян, В.Э. Психопрофилактика и безопасность психологического здоровья детей / В.Э. Пахальян // Прикладная психология. – 2002. – № 5-6. – С. 83-94

Психология

УДК 159.923

преподаватель кафедры общей психологии Чернозем Яна Вячеславовна

Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказания (г. Вологда)

БАЗИСНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИИ В СФЕРЕ ПСИХОЛОГИИ ДОВЕРИЯ

Аннотация. В настоящей статье используется новая версия «синтетического» системного описания информации, которая является дедуктивно-теоретическим методом исследования. Главным инструментом, который предлагается в авторском видении системного подхода, является понятие «базиса», заимствованного из математики и впервые использованного профессором СПбГУ В.А. Ганзеном для системных психологических описаний. Использование этого понятия позволяет структурировать и организовывать большие массивы психологической информации. «Ганзенский общенаучный базис», являющийся полным и упорядоченным множеством знаковых объектов, который позволяет: убедиться в полноте системного психологического описания, упорядочить его компоненты, получить устойчивую «опору» описания, использовать ее для соотнесения различных описаний одного и того же объекта, обнаруживать общность объектов различной природы [2, С. 44]. Используется расширение понятия базиса (вводится «обобщенный базис»), к которому кроме «полноты» и «упорядоченности» добавляется характеристика «измеримость». Это позволяет не только систематизировать, но в дальнейшем и измерять психологические понятия [3, С. 33-45]. Используя методологию базисного подхода, решается задача базисного проектирования информации в сфере психологии доверия, что и определяет актуальность данного исследования. В статье представлена новая авторская трехмерно-базисная типология в сфере психологии доверия, связанная с эго-состояниями личности.

Ключевые слова: трехмерность, базис, типология, позиция, установка, направленность, доверие, тестирование, валидизация.

Annotation. This article uses a new version of the "synthetic" system description of information, which is a deductive-theoretical method of research. The main tool that is proposed in the author's version of the system approach is the concept of "basis", borrowed from mathematics and first used by Professor V.A. Ganzen of St. Petersburg State University for systemic psychological descriptions. The use of this concept allows you to structure and organize large amounts of psychological information. The "Hanseatic general scientific basis", which is a complete and ordered set of iconic objects, which allows: to verify the completeness of the systemic psychological description, to arrange its components, to obtain a stable "support" of the description, to use it to correlate different descriptions of the same object, to detect the commonality of objects of different nature [2, C. 44]. We use an extension of the concept of basis (a "generalized basis" is introduced), to which, in addition to "completeness" and "orderliness", the characteristic "measurability" is added. This makes it possible not only to systematize, but also to further measure psychological concepts [3, C. 33-45]. Using the methodology of the basic approach, the problem of basic information design in the field of psychology of trust is solved, which determines the relevance of this study. The article presents a new author's three-dimensional-basis typology in the field of psychology of trust, related to ego states of personality.

Key words: three-dimensionality, basis, typology, position, attitude, orientation, trust, testing, validation.

Введение. Наука на данное время – это множество направлений, отраслей, проблем, методов и теорий. В современных исследованиях известно много разных методологических подходов. Объектом нашего исследования явилось отношение индивида к доверию в процессе взаимодействия. Целью исследования выступило построение и валидизация авторского трехмерно-базисного теста, измеряющего информацию в сфере психологии доверия.

Изложение основного материала статьи. Гипотеза исследования состоит в том, что трехмерно-базисный проект (ТБП) в сфере типологии доверия индивида связан с формированием его:

1) позиции на межличностные отношения на уровне *субъекта* X (1),

2) установки на эго-состояния на уровне *индивидуальности* X (2),

3) направленности на профессию на уровне личности X (3).

$У(ТБП) = f(X(1), X(2), X(3))$,

Исходя из поставленной цели и сформулированной гипотезы были поставлены следующие задачи:

- 1) построить авторский трехмерно-базисный тест, измеряющий типологический *профиль доверия индивида* через измерение *его эго-состояний*;
- 2) валидизировать авторский трехмерно-базисный тест, измеряющий эго-состояния;
- 3) показать связь типологического профиля межличностных отношений, эго-состояний и профнаправленности индивида с его типологическим профилем доверия.

Рассмотрим макроструктурное системное описание «человека» (по В.А. Ганзену) для анализа понятий «индивида», «субъекта», «индивидуальности» и «личности» [5, С. 50].

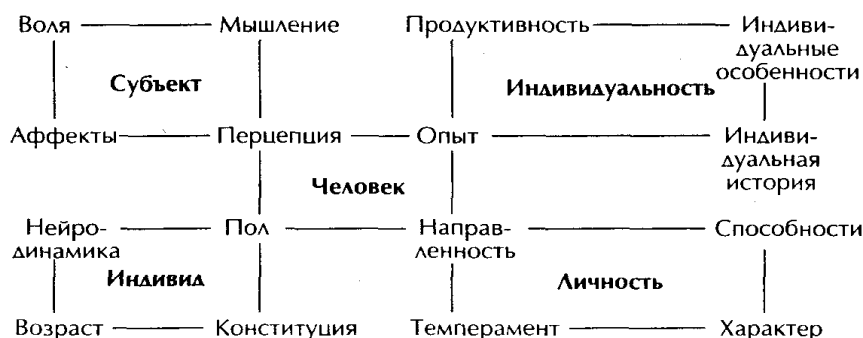


Рисунок 1. Макроструктурное системное описание «человека» по В.А. Ганзену

Определение 1. В отечественной психологии феномен *доверия* чаще трактуется как субъективное личностное отношение к другому или к другим.

Определение 2. Т.П. Скрипкина определяет доверие как специфический субъектный феномен, сущность которого состоит в определенном отношении субъекта к различным объектам или фрагментам мира, заключающемся в переживании актуальной значимости и априорной безопасности этих объектов или фрагментов мира для человека. [6, С. 76].

Определение 3. Наше (авторское) определение доверия. Доверие – это перцептивная позиция субъекта в межличностных отношениях, отображение особенностей установки для индивидуальности на определенное эго-состояние, а также преобразование личности в сфере ее профнаправленности.

«Базис» – это «полное», «упорядоченное» и «измеримое» множество элементов. В нашем случае элементами будут определенные типы индивида, т.е. типы субъектно-индивидуальной личности [5, С. 40].

Межличностные отношения субъекта – это базисные аффективно-волевые мыслительные отношения, где «Перцепция» является базисным «субстратом» в трехмерном базисе факторов («Аффект», «Воля», «Мышление»).

Эго-состояния индивидуальности есть «набор» (сочетание) чувств, поведения и мыслей или соответствующих трех базисных факторов («Аффекта», «Воли» и «Мышления») для «Перцепции» как «базисного субстрата» в трехмерном базисе.

Направленность личности на профессию является базисной аффективно-волевой мыслительной направленностью в сфере профессий, где «Перцепция» является базисным «субстратом» в трехмерном базисе факторов («Аффект», «Воля», «Мышление»).

Три базисных фактора (F (1), F (2), F (3)) для субстрата «функции психики» в трехмерном базисе будут:
 «отражение- отношение» F (1),
 «регуляция-отображение» F (2),
 «реализация-преобразование» F (3).

Таблица 1

Трехмерно-базисная функциональная структура психики (по К.Б. Мальшеву)

ПЕРЦЕПТИВАЯ ПСИХИКА (СОЗНАНИЕ) (субстрат (внешний-внутренний))		
Ощущение (внутреннее -) – аффект (внешнее +), т.е. «ощущающий аффект» (отражение-отношение)	Восприятие (внутреннее -) – воля (внешнее +), т.е. «восприимчивая воля» (регуляция-отображение)	Память (внутреннее -) – мышление (внешнее +) т.е. «запоминающее мышление» (реализация-преобразование)
внимание (-,+) (отражение-отношение)	потребность (-,+) (отражение-отношение)	представление (-,+) (отражение-отношение)
эмоция (-,+) (регуляция-отображение)	мотив (-,+) (регуляция-отображение)	речь (-,+) (регуляция-отображение)
чувство (-,+) (реализация-преобразование)	действие (-,+) (реализация-преобразование)	воображение (-,+) (реализация-преобразование)

Условно в таблице:

- (-) – это «внутренняя» направленность в базисной структуре факторов,
 (+) – это «внешняя» направленность в базисной структуре факторов.

Эта «трехфакторная модель» с единой дихотомией «внешнее-внутреннее» включает все основные психические процессы [5, С. 35].

Индивид (субъект, индивидуальность, личность) – это трехмерный базис «индивида» (где индивид – это «субстрат», а «субъект», «индивидуальность», «личность» – это три базисных фактора). Доверие («позиция», «установка», «направленность») – это трехмерный базис доверия, где доверие – это «субстрат», а «позиция», «установка», «направленность» – это три базисных фактора.

С нашей точки зрения доверие индивида – это позиция субъекта (в межличностных отношениях), это «установка» индивидуальности (в эго-состояниях), это «направленность» личности (на профориентацию).

«Перцептивный субстрат», которым является «доверие индивида», имеет обобщенную единую дихотомию «внешнее – внутреннее», которая проектируется на три частные дихотомии:

- «активное – реактивное» для перцепции «субъекта»,
- «количественное – качественное» для особенностей «индивидуальности»,
- «социальное – индивидуальное» для направленности «личности».

Во второй строке определяется «наложение» двух трехмерных базисов:

- «внутренний базис перцепции» («внутренний субстрат») (-) – (ощущение, восприятие, память) определяет первый трехмерный базис,
- «внешний базис перцепции» («внешний субстрат») (+) – (аффект, воля, мышление) определяет второй трехмерный базис.

«Интегративный» трехмерный базис для «перцептивного субстрата», полученный в результате «наложения» двух базисов будет: «ощущающий аффект» F(1), «восприимчивая воля F(2), «запоминающее мышление» F(3).

В типологию Т. Лири нами была добавлена из типологии К. Томаса дихотомическая пара противоположных межличностных отношений (сотрудничество (+) – соперничество (-)).

«Наложение» двух базисов для перцептивной психики «доверия» индивида – это одновременно «аффективное ощущение», это «волевое восприятие», это «мышление, запоминающее» для индивида в сфере формирования его психологии доверия.

В данном исследовании используется трехмерная базисная стратегия как одна из версий системного подхода в психологии. Этот подход позволяет построить методику для измерения типологического профиля доверия для индивида, которая связана с типологией межличностных отношений субъекта, с эго-состояниями индивидуальности и с направленностью личности на профессию.

1. В исследовании, проводимом американскими психологами под руководством Б. Бейлза, поведение члена группы оценивалось по двум переменным, анализ которых осуществлялся в трехмерном пространстве, образованном тремя осями: подчинение – доминирование (F (1)), недружелюбность – дружелюбность (F (2)), аналитичность - эмоциональность (F (3)).

Эти три «оси-факторы определяют общее впечатление о человеке в его поведении. Для теоретического исследования сопоставления типологий нам необходимо рассмотреть эталонную трехмерно-базисную типологию личности по Д. Голланду, в которой выделяются следующие профессиональные типы.

Спроектируем расширенную типологию *эго-состояний* по Э. Берну [1, С. 22] на типологию профессионально-направленной личности по Д. Голланду и типы межличностного поведения по Б. Бейлзу.

Проектирование (моделирование, конструирование, измерение) произведем на основе операции установления семантической близости характеристик из этих типологий. Результаты проектирования занесены в таблицу №2. В результате произошла дифференциация эго-состояния «Взрослого» на: «Взрослый организующий» и «Взрослый познающий». В таблице новые типы, введенные нами, выделены «жирным» шрифтом.

Для выявления полноты данной типологии был выбран эталонный семантический типологический базис: типология профессиональной направленности личности Д. Голланда, которая включает шесть типов личности (артистический, конвенциальный, социальный, реалистический, предприимчивый, интеллектуальный). Определенный тип «эго-состояния» и «межличностных отношений» будет ярко проявляться в определенном типе профессиональной направленности личности.

Сопоставим введенный эталонный личностный профессиональный трехмерно-типологический базис по Д. Голланду, нашу модифицированную трехмерную базисную типологию эго-состояний по Э. Берну, трехмерно-базисную типологию поведения по Б. Бейлзу и нашу модифицированную трехмерно-базисную типологию межличностных отношений по Т. Лири на основе принципа семантической близости.

На основе полученного результата была предложена авторская методика определения профиля эго-состояний (см. диагностические суждения опросника «Типы эго-состояний» в таблице 2. В этой таблице находится одновременно ключ к этой методике.

Результаты тестирования студентов Вологодского государственного университета, полученные с помощью новой методики, измеряющей эго-состояния, коррелируют с результатами методики Д. Голланда, измеряющей типы «направленности» личности на профессию.

Таблица 2

Сравнительный анализ типов личности, типов эго-состояний, типов поведения и типов межличностных отношений

Личностный профессиональный типологический базис (по Д. Голланду)	Уточненные типы эго-состояний (по Э. Берну), типы поведения (по Б. Бейлзу), типы межличностных отношений (по Т. Лири)	Диагностические суждения для опросника «Типы эго-состояний»
1. Организаторско-предприимчивый (социальный) – организатор, энтузиаст, импульсивный, энергичный, эмоциональный, доминантный, жесткий, решительный, любит признание и руководство, стремится к социальному статусу и власти. В общении чаще проявляет доверие.	Взрослый организующий (ВО) – стремится к организации и руководству. Импульсивен, эмоционален, может проявить, любит, чтобы его признавали и почитали, стремится к авторитарной позиции. Стремится к общественному признанию (в конфликте чаще стратегия «подавления»). В поведении чаще проявляет доверие. Эмоциональность(по Б. Бейлзу). Агрессивность (по Т. Лири).	1. В поведении я доверяю себе и проявляю предприимчивость, экспрессивность, властность, эмоциональность, а порой и агрессивность. 2. Я доверчив и мне нравится заниматься организацией и руководством другими людьми. 3. Я проявляю доверие к окружающему миру, окружающим людям, доминирую в конфликте, стремясь к общественному признанию.
2. Исследовательско-интеллектуальный (индивидуальный) – аналитичен, рационален, оригинален, получает удовлетворение от умственного	Взрослый познающий (ВП) – проявляет поисково-исследовательскую активность, стремится к решению умственных задач, любит учиться и познавать что-то новое, любознателен, самостоятелен, обладает	4. Мне нравится познавательная и исследовательская деятельность и я недоверчив к себе. 5. Я недоверчив к людям аналитичен, рационален и ориентирован на

<p>труда, стремится к исследовательской деятельности. В поведении чаще проявляет недоверие.</p>	<p>аналитическим складом ума, креативен, абстрактен (в конфликте чаще стратегия «переговоров»). В общении чаще проявляет недоверие. Аналитичность (по Б. Бейлзу). Дружелюбие (по Т. Лири).</p>	<p>умственный труд. 6. Я склонен к науке, к абстрактному мышлению, к размышлению на разные темы, проявляю недоверие к миру.</p>
<p>3. Коммуникабельно-социальный (социальный) – коммуникабельный, принимает участие в обсуждении и принятии коллективных решений, зависим от мнения группы. В поведении чаще проявляет доверие.</p>	<p>Родитель воспитывающий (РВ) – это эго-состояние Родителя, показывающее, как человек ведет себя воспитывая, заботясь и помогая другим. Это ласковый, опекающий Родитель. Он дружелюбен (в конфликте чаще стратегия «сотрудничества»). В поведении чаще проявляет доверие. Дружелюбность (по Б. Бейлзу). Сотрудничество (по К. Томасу).</p>	<p>7. Я доверчив к себе и мне нравится воспитывать, опекать других людей. 8. Люблю давать советы, помогать и доверять другим людям. 9. Сопереживание и сочувствие к людям – это главные черты моего характера и я доверяю окружающему миру.</p>
<p>4. Ремесленно-реалистический (индивидуальный) – занимается конкретными предметами развиты математические способности (точность), контролирует свои действия в соответствии с нормативами, недружелюбен. В поведении чаще проявляет недоверие.</p>	<p>Родитель контролирующий (РК) – это эго-состояние Родителя, показывающее, как человек ведет себя с целью контроля, управления и критики. Это авторитарный Родитель. Недружелюбен (в конфликте чаще стратегия «соперничества»). В поведении «застраивает» на недоверии, подозрительности и перепроверке результатов своей и чужой работы. Недружелюбность (по Б. Бейлзу). Соперничество (по К. Томасу).</p>	<p>10. Мне нравится контролировать и критиковать действия или поведение других людей, проявляя требовательность и принципиальность и недоверие к себе. 11. По отношению к людям я часто проявляю авторитарную позицию. В общении чаще проявляю недоверие к людям. 12. Я недоверчив к миру и мои взгляды непоколебимы и каждый должен выполнять свои обязанности, выполнять нормативные указания.</p>
<p>5. Эстетическо-артистический (социальный) – независим в решениях, оригинален, гибкий, маневренный, заводной, активный, динамичный. Склонен к импровизации, предпочитает творческие занятия в эстетической сфере (музыка, поэзия, изобразительное искусство). В поведении чаще проявляет доверие.</p>	<p>Дитя свободное (ДС) – проявляет свою социальность, доминантность, непослушание, не приспосабливается, бунтарство, креативность (В общении чаще проявляет доверие. Доминирование (по Б. Бейлзу). (Доминирование)(по Т. Лири).</p>	<p>13. Доверяю себе и люблю выражать свои желания без всякой их цензуры, ссылок на правила и требования общества. 14. Доверяю другим людям и проявляю себя в спонтанном поведении, непослушании, а порой даже в бунте. 15. Я проявляю доверие к миру и у меня богатая фантазия, воображение, что проявляется в моем творчестве.</p>
<p>6. Нормативно-конвенциональный (индивидуальный) – предпочитает четко структурированную деятельность, консервативен, подчиняется социальным нормам, не любит смену деятельности, предпочитает работу с расчетами, в канцелярии. Преобладают математические способности. В поведении чаще проявляет недоверие.</p>	<p>Дитя адаптивное (ДА) – стремится к выполнению правил и социальных требований, проявляет позицию подчинения, ведет себя в соответствии с требованиями взрослых. Проявляет конформизм, но может быть и самостоятельным не по годам (в конфликте чаще стратегия «приспособления»). В поведении чаще проявляет недоверие. Подчинение (по Б. Бейлзу). Подчинение (по Т. Лири).</p>	<p>16. Не доверяю даже себе, а в своем поведении соблюдаю правила, нормы и требования общества. 17. Не доверяю другим людям, но могу адаптироваться, изменить свое поведение под влиянием социума или проявить «зрелую самостоятельность». 18. Я с недоверием отношусь к окружающему миру, люблю рассуждать, а в споре проявляю «холодное» спокойствие, сдержанность.</p>

Для группы студентов (208 человек) коэффициенты корреляции у нас разместились в интервале от 0,49 до 0,65 (см. табл. 3). Исследование показывает, что определенный тип эго-состояния личности студента будет ярко проявляться в его определенном доминирующем типе его профессиональной направленности личности. Валидизация новой методики на измерение эго-состояния личности студента Вологодского госуниверситета проводилась в направлении конструктивной валидности. Этот тип валидности отражает степень репрезентации исследуемого психологического конструкта в результатах теста. В качестве психологического конструкта выступают типы эго-состояний личности студента. Результаты тестирования студентов ВоГУ, полученные с помощью новой методики коррелируют с результатами, полученными по методике на определение профтипов личности следующим образом (см. табл. 3):

Корреляции между типами эго-состояний студентов ВоГУ и профтипами личности

		Типы эго-состояний личности студентов ВоГУ						Профессиональные типы личности					
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Типы эго-состояний личности студентов	1	1,00	0,03	0,29	-0,04	0,05	0,15	0,62	0,21	-0,12	0,04	0,19	0,35
	2		1,00	-0,17	0,15	-0,04	0,14	0,05	0,59	-0,20	0,21	0,14	0,18
	3			1,00	0,03	-0,07	0,16	0,21	0,30	0,49	-0,12	-0,06	0,21
	4				1,00	0,17	0,06	0,13	0,07	0,21	0,52	-0,13	0,17
	5					1,00	0,16	0,18	0,05	0,13	-0,11	0,57	0,05
	6						1,00	0,18	0,21	-0,01	0,14	0,18	0,65
Профессиональные типы личности	7							1,00	0,23	0,15	-0,06	0,28	0,14
	8								1,00	0,19	0,13	-0,08	0,13
	9									1,00	0,05	-0,06	0,19
	10										1,00	0,31	0,21
	11											1,00	0,27
	12												1,00

Тип «дитя адаптивное» (1) – «конвенциональный» тип (7), тип «родитель, воспитывающий» (2) – «социальный» тип (8), тип «взрослый, организующий» (3) – «предприимчивый» тип (9), Тип «дитя свободное» (4) – «Артистический» тип (10), Тип «родитель контролирующий» (5) – «Реалистический» тип (11), Тип «взрослый, познающий» (6) – «Интеллектуальный» тип (12), где (1), (2), (3), (4), (5), (6), (7), (8), (9), (10), (11), (12) это номера (1-6) типов эго-состояний студентов и номера (7-12) их профтипов личности.

Это подтверждает то, что разработанный новый авторский тест на эго-состояния «измеряет» те же характеристики личности, что и трехмерный базисный тест-эталон на определение профессиональной направленности личности по Д. Голланду. Эталонный валидный тест является независимым *критерием* и в данном случае позволяет проверить критериальную валидность вновь созданного теста.

Использование принципа семантической близости позволяет установить взаимно-однозначное соответствие психологических характеристик типов эго-состояний личности студента и типов его профнаправленности личности («типологический изоморфизм»). Из таблицы 2 видно, что определенные типы эго-состояний (дитя свободное, родитель воспитывающий, взрослый организующий) «тяготеют» к *установке* индивида на «*доверие*», а другие типы эго-состояний (дитя адаптивное, родитель контролирующий, взрослый познающий) «тяготеют» к *установке* индивида на «*недоверие*».

В результате этого проектирования (моделирования, конструирования и измерения), опирающегося на принцип семантической близости, было установлено взаимно-однозначное соответствие психологических характеристик новых типов эго-состояний, типов поведения, типов межличностных отношений и типов личности. На основе полученного результата была предложена методика измерения профиля эго-состояний.

Ключ к методике для определения эго-состояний: «Взрослый организующий (ВО)» (1, 2, 3); «Взрослый познающий (ВП)» (4, 5, 6); «Родитель воспитывающий (РВ)» (7, 8, 9); «Родитель контролирующий (РК)» (10, 11, 12); «Дитя свободное (ДС)» (13, 14, 15); «Дитя адаптивное (ДА)» (16, 17, 18).

Оценка каждого суждения проводится с использованием симметрической шестибальной шкалы от (-3) до (+3): (-3) (абсолютно не согласен), (-2) (не согласен), (-1) (скорее не согласен, чем согласен), (+1) (скорее согласен, чем не согласен), (+2) (согласен), (+3) (абсолютно согласен), соответствующие положительным оценкам: 1, 2, 3, 4, 5, 6. Мы получаем уровни выраженности типов эго-состояний личности:

3-5 (низкий), 6-9 (средний), 10-14 (высокий), 15-18 (очень высокий) [4].

«Социальные» эго-состояния ДС, РВ, ВО «тяготеют» к «доверию» к себе, к другим людям, к миру. Как показывает практика «индивидуальные» эго-состояния ДА, РК, ВП «тяготеют» к «недоверию» к себе, к другим людям, к миру.

Выводы. В итоге цель исследования была достигнута, задачи решены, и гипотеза подтвердилась.

Литература:

1. Берн, Э. Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы / Э. Берн; [пер. с англ. А. Грузберга]. – Москва: Эксмо, 2008. – 576 с.
2. Ганзен, В.А. Системные описания в психологии / В.А. Ганзен. – ЛГУ, 1984. – 176 с.
3. Ломов, Б.Ф. О системном подходе в психологии / Б.Ф. Ломов // Вопросы психологии. – 1975. – № 2.
4. Малышев, К.Б. Системно-факторный анализ в психологии / К.Б. Малышев, О.А. Малышева. – Вологда-Курск, 2019. – 180 с.
5. Малышев, К.Б. Опыт базисной психологии / К.Б. Малышев, О.А. Малышева. – Курск, 2022. – 158 с.
6. Скрипкина, Т.П. Психология доверия / Т.П. Скрипкина. – Москва: «Академия», 2000. – 264 с.

УДК 159.99

кандидат биологических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательского центра Шатыр Юлия Александровна
ФГБВОУ ВО «Военно-медицинская академия имени С.М. Кирова» МО РФ (г. Санкт-Петербург);
доктор биологических наук, профессор, старший научный сотрудник научно-исследовательского центра Мулик Александр Борисович
ФГБВОУ ВО «Военно-медицинская академия имени С.М. Кирова» МО РФ (г. Санкт-Петербург);
доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии Черный Евгений Владимирович
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СКЛОННОСТИ К РИСКОВАННОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Аннотация. В итоге обзора различных подходов к пониманию причин и следствий рискованного поведения, авторы статьи в собственном исследовании опираются на социально-психологический и клинико-психологический подходы. Рискованное поведение объясняется как проявление социальной дезадаптации личности вследствие нарушения взаимодействия индивидуума со средой, а, возможно, наличием врожденной или рано приобретенной диспропорциональности развития психики. Предполагалось, что такие крайние проявления склонности к рискованному поведению как суицидальность и агрессивность коррелируют с рядом других личностных характеристик, причем с вероятными гендерными различиями. С помощью шести известных, надежных и валидных методик, изучался психологический статус 50 мужчин и 50 женщин 20-25 летнего возраста, студентов государственных вузов г. Архангельска. В результате доказано, что как у мужчин, так и у женщин существует статистически значимая корреляционная взаимосвязь агрессивности и суицидальности, подтверждающая единство механизмов формирования агрессии и аутоагрессии у человека. Выделен перечень универсальных показателей, статистически значимо проявляющих прямую связь с агрессивностью и суицидальностью: аффективность, невротичность, раздражительность, застреваемость, возбудимость, авантюризм и психотип (кардиотип) А. В отношении суицидальности выявлены дополнительные общие показатели психологического статуса мужчин и женщин: депрессивность, застенчивость, эмоциональная лабильность, открытость, педантичность, циклотимность, дистимичность и импульсивность. Отдельно проявляется группа показателей положительно связанных с суицидальностью только среди мужчин: экзальтированность, демонстративность и эмотивность. Среди женщин с аутоагрессией отрицательно коррелируют маскулинность и уравновешенность, а положительно – тревожность.

Ключевые слова: рискованное поведение, суицидальность, агрессивность, застреваемость, возбудимость, авантюризм, невротичность, раздражительность, застреваемость, возбудимость, авантюризм.

Annotation. As a result of a review of various approaches to understanding the causes and consequences of risky behavior, the authors of the article in their own study rely on socio-psychological and clinical-psychological approaches. Risky behavior is explained as a manifestation of social maladaptation of the individual due to a violation of the interaction of the individual with the environment, and, possibly, the presence of congenital or early acquired disproportionality in the development of the psyche. It was assumed that such extreme manifestations of propensity for risky behavior as suicidality and aggressiveness correlate with a number of other personality characteristics, and with probable gender differences. Through the use of six well-known, reliable and valid methods, the psychological status of 50 men and 50 women aged 20-25, students of state universities in Arkhangelsk, was studied. As a result, it was proved that both among men and women there is a statistically significant correlation between aggressiveness and suicidality, confirming the unity of the mechanisms for the formation of aggression and auto-aggression in humans. As a result of the study, a list of universal indicators has been identified that statistically significantly shows a direct relationship with aggressiveness and suicidality: affectivity, neuroticism, irritability, obsession, excitability, adventurousness and psychotype (cardiotype) A. Regarding suicidality, additional general indicators of the psychological status of men and women were identified: depression, shyness, emotional lability, openness, pedantry, cyclothymism, dysthymia and impulsiveness. Only among men there is a group of indicators positively associated with suicidality: exaltation, demonstrativeness and emotiveness. Among women with autoaggression, masculinity and balance are negatively correlated, and anxiety is positively correlated.

Key words: risky behavior, suicidality, aggressiveness, affectivity, depression, neuroticism, irritability, stuckness, excitability, adventurism.

Исследование выполнено в рамках Программы стратегического академического лидерства «Приоритет – 2030»

Введение. Актуальность исследования склонности к рискованному поведению и его реализации на протяжении жизни человека определяется серьезными последствиями, к которым такое поведение может привести как для отдельной личности, так и для социума в целом.

Впрочем, рискованное поведение, в зависимости от анализируемого вида деятельности человека, может оцениваться как положительно, так и отрицательно. Так, в условиях высокой неопределенности ожидаемого результата, присущих военной, спортивной деятельности, работе человека-оператора сложных систем управления, готовность к риску определяет наличие возможности выбора оптимальных стратегий реагирования в сложившейся нестандартной ситуации. Однако, с медицинской точки зрения наличие склонности к рискованному поведению воспринимается однозначно как негативное, угрожающее индивидуальному и общественному здоровью [11; 21]. На западе наблюдается в целом положительная оценка рискованного поведения, где способность рисковать понимается как социально значимое и полезное качество, позволяющее, в конечном итоге, оптимально реагировать на постоянно изменяющиеся внешние условия. В России, наоборот, общая тенденция в изучении рискованного поведения постулируется на его негативной оценке, согласно которой способность к риску определяется как саморазрушающее, аутоагрессивное действие, сопровождаемое, в том числе, наличием низкого адаптационного потенциала личности и избеганием стресса [9; 21; 22].

Рискованное поведение подразумевает комплекс ответных действий субъекта на возникшую нетипичную для него внешнюю ситуацию, при реализации которых индивид добровольно принимает потенциальную возможность риска для здоровья или жизни, с целью достижения определенной, значимой для него цели. Оценка величины риска, восприятие возможных отрицательных последствий при этом является субъективной. На принятие решения оказывает влияние не столько реальный уровень риска, сколько его субъективное переживание, а также субъективная оценка значимости наступающих последствий [1].

В психологии при изучении рискованного поведения выделяют два основных подхода: личностный (определение устойчивых индивидуальных особенностей человека, характеризующих способность к рискованному поведению) и ситуативный подход (выявление внешних факторов, определяющих специфику реагирования индивида в каждой конкретной ситуации) [19]. К числу внешних факторов, предопределяющих формирование рискованного поведения человека, относят поведенческую среду, конкретный социокультурный контекст, правила и нормы общественной жизни, а также наличие возможности безнаказанного нарушения принятых в обществе законов. При анализе внутренних факторов, предопределяющих рискованное поведение, оценивают личностные, возрастные особенности индивида, а также особенности протекания индивидуальных биологических, эмоциональных и когнитивных процессов, имеющиеся убеждения и установки [7; 13; 16]. В частности, была подтверждена связь между склонностью к рискованному поведению в сексуальной сфере и импульсивностью, высокой экстраверсией. С восприятием риска связывают такие характеристики, как нейротизм, тревожность, импульсивность [5].

Психолого-педагогический подход предполагает обоснование нарушения поведения как результат социального научения. В социально-психологическом подходе рискованное поведение объясняется как проявление социальной дезадаптации личности вследствие нарушения взаимодействия индивидуума со средой. В клинико-психологическом подходе обосновывается наличие врожденной или рано приобретенной диспропорциональности развития психики [10]. Ряд исследователей связывают рискованное поведение с таким фактором, как выученная беспомощность, характеризующейся сниженной мотивацией, повышенным уровнем тревожности, депрессией и, как следствие, пассивностью в жизни, уверенностью в неудачном исходе любого действия. В поведении таких индивидов нередко наблюдается агрессия, определяющая стремление к рисковому поведению [6; 22]. Низкие адаптационные возможности индивида могут провоцировать стремление к употреблению психоактивных веществ, небезопасные половые контакты, формирование авантюристических стратегий и тактик поведения как в личной жизни, так и в профессиональной деятельности для упрощения дезадаптации организма [22].

Существует также концепция, согласно которой рискованное поведение, определяемое как стремление к саморазрушению, запрограммировано эволюционно. Данное поведение детерминировано генетическими факторами и запускается социальным исключением, социальной изоляцией, снижением группового статуса и рядом других сходных условий. Согласно этой концепции, данное поведение видоспецифическое, а проявление его у конкретного индивида зависит от внешних факторов. В доказательство видоспецифичности рискованного поведения приводятся: низкий контроль его инициации со стороны сознания (инстинктивность), наследственный характер предрасположенности к саморазрушающему поведению (например, склонность к суициду), а также врожденность или независимость от обучения, объясняемая его географической распространенностью во всех странах [2].

В исследованиях В.А. Петровского представляется два типа рискованного поведения. В случае превалирования первого типа риск обуславливается наличием цели, значимой для индивида, является для него «мотивированным» (мотивацией может являться стремление достижения желаемого материального положения, определенного социального статуса, одобрением со стороны значимых лиц и т.п.). Такое поведение кажется выгодным для индивида, присутствует когнитивный выбор стратегии достижения желаемой цели. Второй тип – «бескорыстное» рискованное поведение, реализация которого не подразумевает наличие какой-либо объективной выгоды для индивида; в данном случае присутствует «субъективная» выгода, выражаемая в виде желания испытать «острые ощущения», удовлетворить имеющиеся у субъекта потребности в различного вида новых переживаниях, впечатлениях. Согласно Т.В. Корниловой, в молодом возрасте присутствует взаимозависимость обоих типов рискованного поведения, тогда как в более старшем последние обычно четко разграничены. Стремление к поиску новых ощущений обусловлено необходимостью для организма сохранять оптимальный для него уровень возбуждения и стимуляции, с целью чего субъект и совершает определенные целенаправленные действия. Я. Стреляу и М. Цукерман отмечают, что рискованное поведение может быть обусловлено наличием изначально низкого уровня возбудимости, при этом ориентировочная реакция на случайные стимулы по своей величине у индивидов с предрасположенностью к такому поведению значительно превышает оборонительную, в отличие от лиц с высоким уровнем возбудимости, у которых, наоборот, оборонительная реакция доминирует по отношению к ориентировочной [4]. В.А. Петровским анализируются категории реакций, возникающие на потенциальную угрозу. Так, в случае первого типа рискованного поведения («мотивированного») преобладает реакция избегания, подразумевающая такие возможные варианты реагирования на угрозу, как врожденные защитные реакции, индивидуально приобретенные в процессе онтогенеза реакции ухода от опасности, а также ценностно обусловленные реакции избегания. При втором, «бескорытном» типе рискованного поведения, в качестве основных групп побуждений В.А. Петровским выделены выраженная ориентировочная реакция, стремление к «острым ощущениям», а также наличие ценностно обусловленного стремления к опасности. В данном случае наличие ситуации, при которой такое рискованное поведение социально табуировано, может усиливать интенсивность присутствующего у субъекта стремления к совершению социально порицаемых действий. Риск в данном случае объясняется неадаптивной активностью субъекта, заключающейся в его не мотивированном прагматическими стимулами движении навстречу угрозе [15]. Тяготение к риску можно отнести к врожденным формам поведения, связанным со сниженным проявлением инстинкта самосохранения [12; 18].

Согласно возрастно-психологическому подходу, рискованное поведение является в некотором смысле атрибутом возраста и имеет позитивный смысл как одно из необходимых условий развития и саморазвития, чаще всего в условиях наличия конкретной неблагоприятной социальной ситуации. Рискованное поведение начинает активно развиваться в подростковом возрасте и приобретает свою индивидуальную форму в зависимости от окружающей среды, культурных ценностей и условий социализации индивида. Именно в подростковом возрасте наблюдается всплеск аутодеструкции. Подростковый максимализм, отсутствие социального опыта, любопытство, давление сверстников или более старших авторитетов, стремление попробовать разные стороны «взрослой» жизни приводят к рискованному поведению [18]. В подростковом возрасте нередко начинают проявляться эмоциональная неустойчивость и внушаемость, высокая чувствительность к социальному окружению, повышенная возбудимость, склонность к вступлению в конфликтные ситуации и их углублению. Одновременно с этим в организме подростков происходят изменения в деятельности физиологических систем как естественное следствие процесса полового созревания. Наличие импульсивности при принятии решений, повышенная востребованность положительных подкреплений и стремление к немедленному получению позитивных эмоций, нередко за счет употребления психоактивных веществ, в целом провоцируют рискованное поведение [8, 10, 20].

В результате ранее выполненных собственных исследований было определено, что у юношей и девушек в период с 14 до 19 лет наблюдается повышенная склонность к рискованному поведению, возрастной пик которой приходится на 16-17 лет. В возрасте 20 лет происходит стабилизация психоэмоционального состояния [3].

Цель исследования: конкретизация факторов психологической обусловленности риска проявления агрессии и аутоагрессии у молодых мужчин и женщин, достигших возраста стабилизации психоэмоционального состояния.

Изложение основного материала статьи. В анонимном исследовании принимало участие 50 мужчин и 50 женщин 20-25 летнего возраста – студентов государственных вузов г. Архангельска. Были соблюдены принципами Всеобщей декларации о биоэтике и правах человека, в части статей 4 (благо и вред), 5 (самостоятельность и индивидуальная ответственность), 6 (согласие) и 9 (неприкосновенность частной жизни и конфиденциальность). Психологический статус участников исследования определяли по показателям Фрайбургского многофакторного личностного опросника (FPI) и показателям акцентуаций темперамента и характера (К. Леонгард). Физическую и вербальную агрессивность оценивали по методике Басса-Дарки, суицидальность – по Т.Н. Разуваевой, авантюризм – по А. Чичину, выраженность психотипа (кардиотипа) А и импульсивность – по рекомендациям В.В. Деларю и Ф.А. Тамбиевой. Статистическая обработка результатов исследования выполнялась в программах MS Excel 2007 (12.0.6611.1000; Microsoft, США), Statistica 6.0 (StatSoftInc., США). Выявленность и направленность связей анализируемых показателей оценивалась методом ранговой корреляции по Спирмену.

В выборочной совокупности участников исследования 35% мужчин и 12% женщин ретроспективно отмечали у себя проявление физической агрессии в отношении других людей, а 25% мужчин и 20% женщин – наличие суицидальных мыслей. Это соответствует среднестатистическим показателям агрессивности и суицидальности среди взрослого населения Европейского Севера России, что подтверждает адекватность модельного объекта выполняемого исследования по отношению к изучаемому вопросу.

Результаты расчета корреляционных связей агрессивности и суицидальности с исследуемыми показателями психологического статуса мужчин и женщин отражены на рисунке. Во внимание принимали только показатели, имеющие статистически значимую ($p < 0,05$) корреляционную связь хотя бы по одному исследуемому признаку у мужчин или женщин.

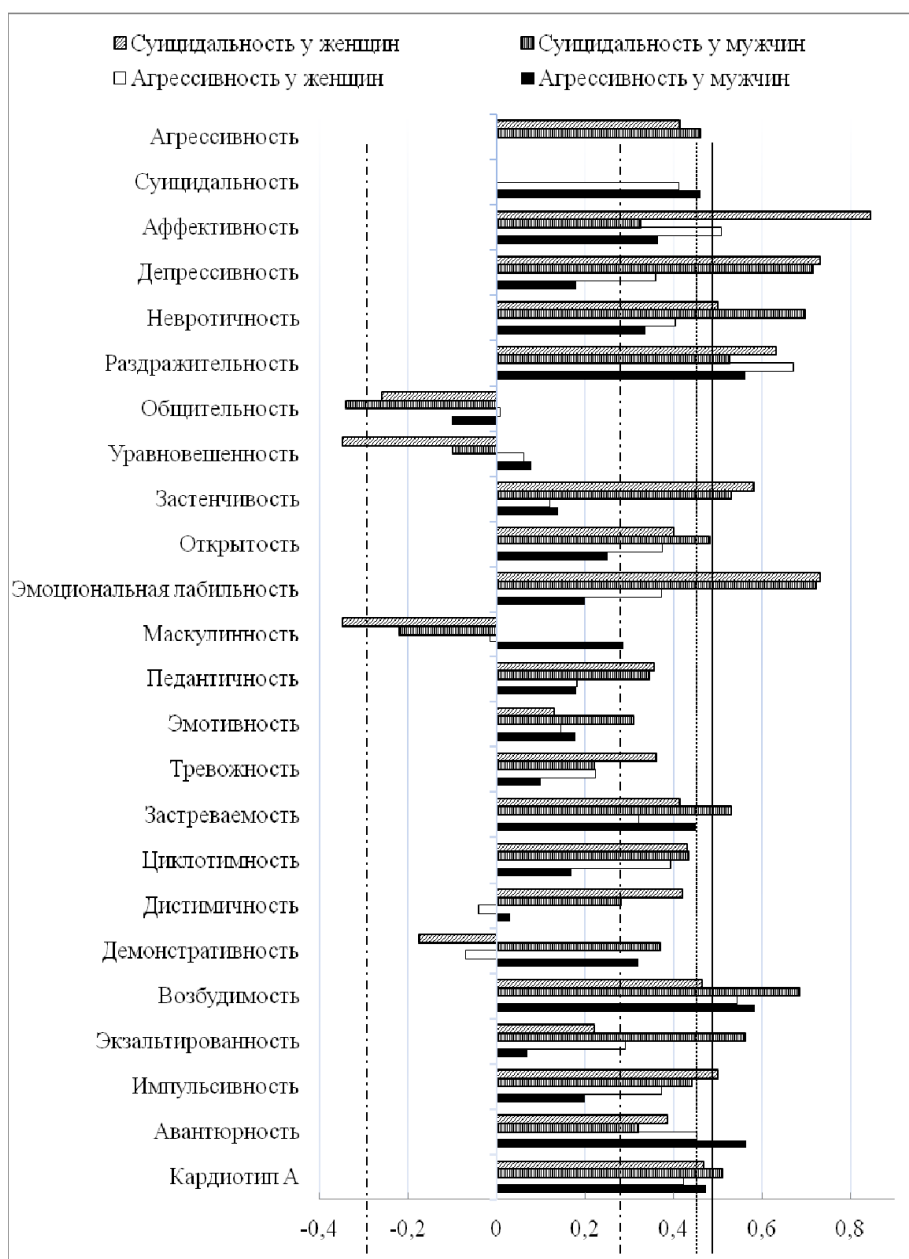


Рисунок. Выявленность корреляционных связей агрессивности и суицидальности с некоторыми показателями психологического статуса мужчин и женщин

Прежде всего, представленные данные демонстрируют статистически значимую ($p < 0,01$) взаимосвязь между агрессивностью и суицидальностью как у мужчин, так и у женщин, что подтверждает единство механизмов формирования агрессии и аутоагрессии у человека [17].

Универсальными показателями статистически значимо ($p < 0,05$) проявляющими прямую связь с агрессивностью и суицидальностью у мужчин и женщин являются: аффективность, невротичность, раздражительность, застреваемость, возбудимость, авантюризм и психотип (кардиотип) А. В данной комбинации показателей, на фоне возбудимости, аффективности и застреваемости, обуславливающими склонность к импульсивной реактивности и застреванию аффекта, присутствует авантюризм, провоцирующая опасные, неоправданно рискованные действия, мотивированные преимущественно потребностью в чувственном разнообразии, в ярких впечатлениях и острых ощущениях. Выраженность психотипа А в совокупности с невротичностью и раздражительностью свидетельствуют о нетерпимости, превалировании негативного эмоционального фона и риске необдуманных поступков.

Значительная часть анализируемых показателей проявляют статистически значимую положительную связь только с суицидальностью, как у мужчин, так и у женщин. Это, прежде всего, депрессивность, застенчивость и эмоциональная лабильность ($p < 0,001$), а также открытость, педантичность, циклотимность, дистимичность и импульсивность ($p < 0,05$). Представленные показатели традиционно рассматриваются как универсальные факторы риска аутоагрессии.

Отдельно проявляется группа показателей, положительно связанных с суицидальностью только среди мужчин: экзальтированность ($p < 0,001$), демонстративность ($p < 0,05$) и эмотивность ($p < 0,05$). Полученные данные полностью соответствуют результатам ранее выполненных исследований, выявивших, что инверсия гендерного психотипа по акцентуациям темперамента и характера является фактором формирования склонности человека к рискованному поведению [14]. Некоторые показатели статистически значимо связаны с суицидальностью только среди женщин. Маскулинность и уравновешенность коррелируют с аутоагрессией отрицательно ($p < 0,05$), а тревожность – положительно ($p < 0,05$), что соответствует классическим психологическим характеристикам женской суицидальности.

Выводы:

1. В результате предпринятого исследования определено, что как у мужчин, так и у женщин существует статистически значимая корреляционная взаимосвязь агрессивности и суицидальности, подтверждающая единство механизмов формирования агрессии и аутоагрессии у человека.

2. Выделен перечень универсальных показателей, статистически значимо проявляющих прямую связь с агрессивностью и суицидальностью у мужчин и женщин: аффективность, невротичность, раздражительность, застреваемость, возбудимость, авантюризм и психотип (кардиотип) А.

3. В отношении суицидальности выявлены дополнительные общие показатели психологического статуса мужчин и женщин: депрессивность, застенчивость, эмоциональная лабильность, открытость, педантичность, циклотимность, дистимичность и импульсивность.

4. Отдельно проявляется группа показателей положительно связанных с суицидальностью только среди мужчин: экзальтированность, демонстративность и эмотивность. Среди женщин с аутоагрессией отрицательно коррелируют маскулинность и уравновешенность, а положительно – тревожность.

Литература:

1. Авдулова, Т.П. Рисковое поведение в юности: отклонение или норма? / Т.П. Авдулова // Клиническая и специальная психология. – 2013. – № 3. – С. 62-73
2. Атаев, Р.В. Гипотеза эволюционно детерминированного саморазрушения и ее значение для понимания мотивации криминального поведения / Р.В. Атаев // Научный вестник Омской академии МВД России. – 2011. – № 2. – С. 47-52
3. Борискин, М.Л. Возрастные и гендерные особенности предрасположенности человека к рискованному поведению [Электронный ресурс] / М.Л. Борискин // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие: сетевой журн. – 2018. – Т. 6. – №4 [23]. – Режим доступа: <http://humjournal.rzgm.ru/art&id=352> [дата обращения: 27.06.1923]
4. Бузина, Т.С. Психологическая модель профилактики зависимости от психоактивных веществ и сочетанных с ней парентеральных инфекций. Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Т.С. Бузина. – Москва, 2015. – 392 с.
5. Вещикова, М.И. Обзор исследований восприятия опасности перспективы его изучения в клинической психологии развития / М.И. Вещикова // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. – 2014. – Т. 6. – № 4. – С. 169-181
6. Волкова, О.В. Выученная беспомощность как фактор, детерминирующий рискованное поведение личности / О.В. Волкова // Тюменский медицинский журнал. – 2014. – Т. 16, № 1. – С. 35-36
7. Дресвянников В.Л., Пронин С.В., Чухрова М.Г. Выявление склонности к рискованному поведению с помощью анализа вариабельности сердечного ритма // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 6 [55]. С. 273-276.
8. Дубровинская, Н.В. Психофизиологическая характеристика подросткового возраста / Н.В. Дубровинская // Физиология человека. – 2015. – Т. 41. – № 2. – С. 113-122
9. Иванов, А.В. Некоторые результаты изучения лиц молодого возраста, склонных к рискованному поведению / А.В. Иванов // Электронный сборник научных трудов "Здоровье и образование в XXI веке". – 2009. – Т. 11. – № 1. – С. 28-29
10. Ипатов, А.В. Психологические детерминанты аутодеструктивного поведения подростков и механизмы его коррекции: автореферат дис. ... доктора психологических наук / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена / А.В. Ипатов. – Санкт-Петербург, 2017. – 361 с.
11. Крылов, А.Б. Психология: учебник. 2-е изд., перераб. и доп. / А.Б. Крылов. – Издательство Проспект, 2005. – 752 с.
12. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. Терминологическая правка В. Данченко. – К.: PSYLIB, 2004. <http://psylib.org.ua/books/masla01/> [дата доступа 21.10.2018]
13. Миронова, Ю.В. Физиологическое обеспечение эмоционального интеллекта у лиц, склонных к рискованному поведению. Диссертация на соискание ученой степени кандидата медицинских наук / Ю.В. Миронова // Волгоградский государственный медицинский университет. – Волгоград, 2017. – 143 с.
14. Мулик, А.Б. Гендерная специфика поведенческого риска ВИЧ-инфицирования / А.Б. Мулик // Экология человека. – 2020. – № 1. – С. 50-58
15. Солнцева, Г.Н. Психологические механизмы и модели "рискового поведения" / Г.Н. Солнцева // Труды ИСА РАН. – 2007. – Т. 31. – С. 231-244
16. Софронов, А.Г. Оценка метода анкетирования для изучения рискованного поведения, как фактора, влияющего на заражение ВИЧ-инфекцией трудовых мигрантов / А.Г. Софронов // ВИЧ-инфекция и иммуносупрессии. – 2015. – Т. 7. – № 1. – С. 108-111
17. Спадерова, Н.Н. Суицидальное и агрессивное поведение / Н.Н. Спадерова // Девиантология. – 2018. – Т. 2. – №1. – С. 36-47

18. Султанова, И.В. Социальные проявления и последствия рискованного поведения в подростковом возрасте / И.В. Султанова // Системно-деятельностный подход как условие реализации требований федерального государственного образовательного стандарта нового поколения Материалы II всероссийской научно-практической конференции. Под общей редакцией Л.М. Гура, С.Е. Моторной. – 2018. – С. 161-168

19. Сушко, Д.С. Оценка склонности к рискованному поведению [на примере личностных характеристик спортсменов-экстремалов альпинистов] / Д.С. Сушко // Теория и практика физической культуры. – 2009. – № 2. – С. 12-14

20. Фахрадова, Л.Н. Рискованное деструктивное поведение подростков и условия его формирования / Л.Н. Фахрадова // Проблемы развития территории. – 2017. – № 1 [87]. – С. 114-129

21. Шаболтас, А.В. Риск и рискованное поведение как предмет психологических исследований / А.В. Шаболтас // Вестник СПбГУ. – 2014. – Сер. 12. – Вып. 3. – С. 5-14

22. Шаболтас, А.В. Рискованное поведение как реакция на неконтролируемый стресс / А.В. Шаболтас // Вестник СПбГУ. – 2011. – Сер. 12. – Вып. 1. – С. 227-234

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Щурова Юлия Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел);

кандидат психологических наук, доцент Забабурина Ольга Станиславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел)

МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ СОТРУДНИКОВ CALL-ЦЕНТРОВ С РАЗЛИЧНЫМ СТАЖЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ проблемы мотивации достижения в отечественной и зарубежной психологии, рассмотрена проблема формирования мотивации достижения в онтогенезе и проблема мотивации достижения сотрудников call-центра. В статье проанализированы результаты эмпирического исследования мотивации достижения у сотрудников call-центра с разным стажем работы, изучена выраженность социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере, преобладающие обобщенные устойчивые мотивы личности (мотив стремления к успеху и мотив избегания неудачи), уровень потребности в достижении цели у сотрудников call-центра со стажем работы менее 1 года и более 3 лет. Выявлены различия в выраженности социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере, преобладающих обобщенных устойчивых мотивах достижения, уровне потребности в достижении цели у сотрудников call-центра с различным стажем работы.

Ключевые слова: мотивация достижения, call-центр, сотрудники, стаж работы, мотивационно-потребностная сфера.

Annotation. The article presents a theoretical analysis of the problem of achievement motivation in domestic and foreign psychology, considers the problem of formation of achievement motivation in ontogenesis and the problem of achievement motivation of the staff of the garden center. The article analyzes the results of an empirical study of achievement motivation among call center employees with different work experience, examines the severity of socio-psychological attitudes of the individual in the motivational-need sphere, the prevailing generalized stable motives of the individual (the motive of striving for success and the motive of avoiding failure), the level of need to achieve the goal among call center employees with work experience less than 1 year and more than 3 years. The differences in the severity of the socio-psychological attitudes of the individual in the motivational-need sphere, the prevailing generalized stable motives for achievement, the level of need to achieve the goal among the employees of the call center with different work experience are revealed.

Key words: achievement motivation, call center, employees, work experience, motivational and need sphere.

Введение. Психология мотивации достижения, целеполагание, стремление к успеху и, связанные с данными вопросами темы, набирают все большую актуальность в настоящее время. Огромное количество ресурсов направляется на выявление стимулирующих факторов для достижения определенных целей, повышения качества выполняемой работы, доведение поставленных задач до конечного результата.

Проблема мотивации достижения особенно актуальна для людей, работающих в социальной сфере, занимающихся деятельностью с минимальной вариативностью задач, работой, где проект настолько масштабен, что отследить результат своей деятельности практически невозможно.

Несмотря на стремительное развитие искусственного интеллекта, нейросетей, робототехники, весомая часть монотонной работы ложится на плечи людей. Чем выше уровень стресса, однотипных, монотонных задач, тем острее становится проблема мотивации.

Мотивация в психологической литературе относится к категории базовых понятий, применяется при объяснении движущих сил поведения людей. Несмотря на большую представленность публикаций по проблеме мотивационной сферы личности, однозначно можно говорить о том, что её теоретическое осмысление далеко не окончено. Так, проблема мотивации человеческой деятельности – одна из ключевых и в зарубежной, и в отечественной психологии. Мотивационная сфера личности в зарубежной и отечественной психологии исследовалась Д. Макклелландом [8], Г. Мюрреем [13], Х. Хекхаузеном [10], В.Д. Шадриковым [12], А.Н. Леонтьевым [7], С.Л. Рубинштейном [9], Е.П. Ильиным [6], Т.О. Гордеевым [4] и другими авторами.

Впервые понятие «мотив достижения» было выделено Г. Мюрреем в 1930-х годах [1]. Согласно определению, мотивация достижения – это такой вид мотивации, который определяется стремлением человека к успехам в различных видах деятельности и избеганию неуспеха [9].

В рамках деятельностного подхода А.Н. Леонтьева источник побудительной силы мотива и соответствующего побуждения к деятельности – это актуальные потребности человека. Мотив отвечает потребностям, а потому побуждает и направляет деятельность. Мотивация достижения – это стремление повысить либо оставить высокими способности индивида там, где может быть применен критерий успешности. Избегание неуспеха обладает не достиженческой природой [7].

Мотивация достижения включает пять блоков: мотивационно-регуляционный, целевой, интенциональный (планирование исполнения деятельности), реагирования на ситуацию неудачи и помехи, реализация намерений.

Мотивация достижения качественно меняется на разных этапах онтогенеза, в связи с влиянием социального окружения, видами деятельности, которые ценны для личности, объективно доступны, где индивид может добиться реальных успехов.

Разнонаправленные мотивационные тенденции (достижение успехов и избегание неудач) появляются на разных этапах онтогенеза и независимо друг от друга. В младшем школьном возрасте они дифференцируются, в подростковом возрасте происходит становление определенного типа атрибуции успехов и неудач, сознательное соотношение между неудачами и причинами их появления, в юности происходит внутренняя, структурная перестройка потребности достижения успехов.

Мотивация достижения успехов, так важная в любом виде профессиональной деятельности, направляет и побуждает человеческую деятельность в конкретную ситуацию; тогда как мотив избегания неудачи тормозит. Качество достижения в исполнении какой-нибудь профессиональной деятельности зависит и от результативности силы мотивации относительно особых требований задачи, и от личной способности к выполнению той или иной соответствующей деятельности. Качество достижения предопределяется как способностями индивида, так и эффективностью его силы мотивации к достижению успеха.

Мотивация в профессиональной деятельности представляет сложный психологический феномен. На сегодня в психологической науке описано много закономерностей, которые его описывают, объясняют. В то же время остается достаточное количество так называемых «белых пятен» в освещении этого вопроса, что и составляет проблемное поле исследования. К примеру, одной из малоизученных является проблема мотивации достижения у сотрудников с разным стажем работы, посвятивших себя профессиональной деятельности в call-центре. Изучением данной проблемы занимались Е.В. Белова, Е.В. Зинченко [1], В.В. Вольский [3], Ю.М. Едиханова [5].

На фоне явного дефицита исследований, посвященных изучению мотивации достижения сотрудников call-центра, можно отметить такие негативные тенденции, как неудовлетворенность их своей работой, падение мотивации трудовой деятельности (обусловлено факторами регламентированности труда, ограниченности времени, низкой автономностью). При этом факторами, позитивно влияющими на мотивацию достижения сотрудников call-центра, можно назвать возможность карьерного, профессионального, личного роста, конструктивные стили руководства, и прочее.

Понимание психологических особенностей мотивации достижения у сотрудников с разным стажем работы, посвятивших себя профессиональной деятельности в call-центре, крайне важно в плане обеспечения качественной и оперативной обработки большого массива информации, адекватного реагирования на компании в условиях меняющегося информационного потока. По сути, мотивация достижения – это условие успешности и результативности в той или иной профессиональной деятельности. Это и важнейшее условие раскрытия внутреннего ресурса, внутреннего потенциала, максимальное раскрытие способностей сотрудников.

В данной статье мы рассмотрим результаты эмпирического изучения мотивации достижения сотрудников call-центра, то есть, именно ту сферу, где сотрудники чаще утрачивают желание расти, развиваться и продолжать свою деятельность.

Изложение основного материала статьи. С целью изучения выраженности социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере, преобладающих обобщенных устойчивых мотивов личности (мотив стремления к успеху и мотив избегания неудачи), уровня потребности в достижении цели у сотрудников call-центра с разным стажем работы мы организовали и провели эмпирическое исследование.

Эмпирическое исследование проводилось с сентября 2022 года по январь 2023 года. Базой исследования стало Общество с ограниченной ответственностью «Телеконтакт Орёл».

В исследовании приняли участие 40 человек, работающих в должности оператора, в возрасте от 20 до 38 лет. Исследуемые были разделены на две группы в зависимости от стажа. Первую группу составили 20 сотрудников с общим стажем работы менее 1 года; вторую группу составили 20 сотрудников с общим стажем работы более 3-х лет.

Теоретическими основами нашего исследования являются:

– мотивационная теория В.Д. Шадрикова, согласно которой мотивация детерминирована такими факторами, как потребности и цели личности, уровень притязаний личности, условия деятельности, мировоззрение, убеждения и направленность личности [12],

– теория деятельностного подхода А.Н. Леонтьева [7],

– концепция мотивации достижения Х. Хекхаузена [10],

– положения по мотивации достижения сотрудников колл-центра Е.В. Беловой, Е.В. Зинченко [1], В.В. Вольского [3], Ю.М. Едихановой [5].

Для проведения исследования нами был подобран комплекс диагностических методик, позволяющих адекватно решить задачи исследования. Основные инструменты:

– тест «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О.Ф. Потемкиной;

– тест «Мотивации достижения» А. Мехрабиана (ТМД/MATS);

– тест-опросник «Потребность в достижении цели» Ю.М. Орлова.

Коэффициент различий высчитывался по методу математической статистики: t-критерий Вилкоксона.

Достоверность полученных результатов обеспечивается сочетанием количественной и качественной обработки полученных данных.

Результаты нашего исследования показали, что у сотрудников call-центра со стажем работы менее 1 года выраженность социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере следующая: преобладает ориентация на труд и ориентация на эгоизм; меньше всего проявляется ориентация на альтруизм; распределены равномерно установки на процесс, деньги, свободу, власть. Из обобщенных устойчивых мотивов личности доминирующим является мотив избегания неудач; преобладает повышенный уровень потребности в достижении цели.

У сотрудников call-центра со стажем работы более 3-х лет выраженность социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере следующая: преобладает ориентация на альтруизм; меньше всего проявляется ориентация на эгоизм и деньги; распределены равномерно установки на: труд, процесс, результат, власть. Из обобщенных устойчивых мотивов личности доминирующим является мотив избегания неудач; преобладает средний уровень потребности в достижении цели.

На основе анализа результатов, полученных в ходе исследования двух выборок, можно сделать вывод о том, что у специалистов call-центра с разным стажем работы существуют различия в уровне потребности в достижении и социально-психологических установках личности в мотивационно-потребностной сфере: при работе в call-центре менее года у сотрудников ярко выражена ориентация на эгоизм, тогда как работе с call-центре более 3-х лет у сотрудников ярко выражена ориентация на альтруизм; у сотрудников с меньшим стажем работы более высокий уровень потребности в достижении цели, соответственно, у сотрудников с большим стажем достоверно более низкий уровень потребности в достижении цели (различия значимы на уровне $p \leq 0,01$), следовательно, с увеличением стажа работы в call-центре у сотрудников снижается потребность в достижении цели). При этом отличия в преобладающих обобщенных устойчивых

мотивах личности (мотив стремления к успеху и мотив избегания неудачи) отсутствуют: независимо от стажа работы у сотрудников call-центра преобладает мотив избегания неудачи.

Выводы. Таким образом, существуют различия в выраженности социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере, в уровне потребности в достижении цели у сотрудников call-центра с разным стажем работы. С увеличением стажа работы в call-центре у сотрудников формируется ориентация на альтруизм в выполняемой деятельности и снижается потребность в достижении цели. Статистически значимые различия в преобладающих обобщенных устойчивых мотивах достижения у сотрудников call-центра как со стажем работы менее 1 года, так и со стажем работы более 3-х лет отсутствуют.

Благодаря данному исследованию, можно сделать вывод о том, что следует уделять особое внимание повышению мотивации достижения сотрудников, у которых стаж работы более 3-х лет. Проведение тренингов, неформальных мероприятий, приглашение коучей поможет повысить как качество работы специалистов с более высоким стажем, так и обеспечит высокий уровень обслуживания, сервиса и улучшит имидж компании.

Полученные нами новые данные об особенностях мотивации достижения у сотрудников call-центров с разным стажем работы легли в основу адресных психологических рекомендаций для администрации call-центров и сотрудников call-центров с разным стажем работы, направленных на формирование мотивации достижения у последних [11].

Литература:

1. Белова, Е.В. Личностные особенности специалистов Call-центра в связи с объективными и субъективными показателями успешности их профессиональной деятельности / Е.В. Белова, Е.В. Зинченко // Russian Journal of Education and Psychology. – 2016. – № 12 (68). – С. 94-113
2. Вилюнас, В. Психология развития мотивации / В. Вилюнас. – СПб.: Речь, 2006. – 464 с.
3. Вольский, В.В. Оператор call-центра: от найма до увольнения / В.В. Вольский, О.В. Веселова, Н.К. Золкина. – Тверь: Софител, 2018. – 200 с.
4. Гордеев, Т.О. Психология мотивации достижения / Т.О. Гордеев. – М.: Смысл, 2006. – 336 с.
5. Едиханова, Ю.М. Формирование мотивации достижения успеха персонала организации посредством психологического тренинга / Ю.М. Едиханова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2020. – № 12 (декабрь). – С. 77-83. – URL: <http://e-koncept.ru/2020/202050.htm>. (дата обращения: 29.08.2023)
6. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.
7. Леонтьев А.Н. Формирование личности / А.Н. Леонтьев // Психология личности в трудах отечественных психологов; составитель Л.В. Куликов. – СПб.: Питер, 2000. – С. 166-178
8. Макклелланд, Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с.
9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2019. – 786 с.
10. Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. – СПб.: Речь, 2001. – 240 с.
11. Чернышова, А.О. Мотивация достижения у сотрудников call-центров: дипломная работа. / Анастасия Олеговна Чернышова. – Орел, 2023. – 75 с.
12. Шадриков, В.Д. Введение в психологию: мотивация поведения / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2016. – 134 с.
13. Murray, H.A. Toward a classification of interactions / H.A. Murray. – Cambridge, Mass.: Harvard, 2018. – 324 p.

Психология

УДК 159.99

аспирант Якимова Мария Сергеевна

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

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ САМООБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность формирования в структуре личности студентов-психологов ценностей самообразования, как необходимой предпосылки их полноценной профессионально-личностной самореализации в соответствии с запросами современного общества. Ценности самообразования понимаются как интегративное качество, побуждающее и регулирующее самостоятельную систематическую познавательную деятельность на основе положительного отношения к ней. Приведены результаты эмпирического исследования студентов-психологов ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», указывающие на недостаточно высокий уровень развития у них данного качества и определяющие необходимость его целенаправленного формирования. Одной из возможных причин полученных результатов выступает слабая разработанность организационно-методических аспектов формирования ценностей самообразования у студентов-психологов в процессе их профессиональной подготовки. Решение данной задачи видится в определении и построении модели целенаправленного формирования ценностей самообразования студентов-психологов, системно и структурировано отражающей все необходимые для данного процесса методологические, содержательные и технологические составляющие. На основе анализа инвариативных частей, представленных в современных психолого-педагогических исследованиях моделей по формированию ценностно-смысловых образований в структуре личности студентов, разработана модель формирования ценностей самообразования студентов-психологов. Структура данной модели представлена методологическим, структурно-содержательным, процессуально-технологическим, диагностико-результативным блоками. Методологический блок отражает принципы и подходы, выступающие основой исследования изучаемого феномена. Структурно-содержательный блок раскрывает структурные компоненты ценностей самообразования – четыре взаимосвязанные группы: «ценности-цели», «ценности-знания», «ценности-отношения», «ценности-качества». Процессуально-технологический блок содержит описание форм, методов и технологий, реализуемых в ходе психолого-педагогического практикума по формированию ценностей самообразования у студентов-психологов. Диагностико-результативный блок раскрывает критерии и показатели, выступающие основой определения изменений в актуальном уровне развития данного интегративного качества в структуре личности будущих психологов. В заключении статьи отмечены возможные направления дальнейшего научного исследования.

Ключевые слова: самообразование, ценности самообразования, модель, формирование, формирование ценностей самообразования.

Annotation. The article substantiates the relevance of the formation of self-education values in the personality structure of psychology students as a necessary prerequisite for their full-fledged professional and personal self-realization in accordance with the demands of modern society. The values of self-education are understood as an integrative quality that encourages and regulates independent systematic cognitive activity on the basis of a positive attitude towards it. The results of an empirical study of

psychology students of the Voronezh State University are presented, indicating an insufficiently high level of development of this quality in them and determining the need for its purposeful formation. One of the possible reasons for the results obtained is the weak development of organizational and methodological aspects of the formation of self-education values among psychology students in the process of their professional training. The solution to this problem is seen in the definition and construction of a model of purposeful formation of the values of self-education of psychology students, systematically and structurally reflecting all the methodological, content and technological components necessary for this process. Based on the analysis of the invariant parts presented in modern psychological and pedagogical studies of models for the formation of value-semantic formations in the structure of students' personality, a model of the formation of values of self-education of psychology students has been developed. The structure of this model is represented by methodological, structural-content, procedural-technological, diagnostic-effective blocks. The methodological block reflects the principles and approaches that serve as the basis for the study of the phenomenon under study. The structural-content block reveals the structural components of the values of self-education – four interrelated groups of "values-goals", "values-knowledge", "values-relationships", "values-quality". The procedural-technological block contains a description of the forms, methods and technologies implemented during the psychological and pedagogical practical training on the formation of self-education values among psychology students. The diagnostic-effective block reveals the criteria and indicators that serve as the basis for determining changes in the current level of development of this integrative quality in the personality structure of future psychologists. In the conclusion of the article, possible directions for further scientific research are noted.

Key words: self-education, self-education values, model, formation, formation of self-education values.

Введение. Особенности социокультурной реальности современного информационного общества, опосредуя условия невиданного ускорения и кардинальных преобразований в которых осуществляется жизнедеятельность людей, определяют необходимость формирования в структуре личности каждого человека внутренних устойчивых опор (убеждений, принципов, ценностей и смыслов), которые будут обеспечивать его стабильное и гармоничное существование при различных жизненных обстоятельствах.

К таким ведущим опорам личности бесспорно следует отнести ценности самообразования, поскольку они, выступая мотиваторами и регуляторами научного познания, творчества, отношения и саморазвития будущего специалиста, способствуют конструктивному развитию не только отдельного человека, но и всего общества в целом в соответствии с актуальными вызовами и запросами быстроменяющегося мира. Подобная зависимость социального и научного прогресса от сформированности у специалистов ценностного отношения к самообразованию показана в исследованиях Н.А. Астаховой, Н.Д. Никадрова, З.И. Равкина, В.А. Слостёнина, Г.И. Чижаковой и др., что, в свою очередь, позволяет охарактеризовать самообразование как личностную и общественную ценность и определяет потребность в ее целенаправленном развитии. Необходимость формирования данной ценности у студентов психологического направления обучения в ходе их профессиональной подготовки обусловлено не только ведущей ролью самообразования как детерминанты их профессионально-личностного становления и высокого уровня квалификации, но и определяется так же в некоторой степени тем обстоятельством, что в своей будущей профессиональной деятельности студенты-психологи будут выступать в качестве транслятора, активного «источника» ценностных ориентаций для своих клиентов.

Изложение основного материала статьи. Ценности самообразования студента-психолога можно рассматривать как интегративное качество его личности, обуславливающее положительное отношение студента к систематической самостоятельной познавательной деятельности, включающее совокупность его лично и общественно значимых знаний и качеств, выступающих внутренними ориентирами и регуляторами процессов достижения образовательных целей и осуществления прогрессивного саморазвития [1].

Изучение уровня сформированности ценностей самообразования у 120 студентов-бакалавров 1-2 курса обучения направления «Психология» Воронежского государственного университета показало, что высокий уровень развития данного интегративного качества характерен для 32,5% (39 человек), средний – для 35,8% (43 человека), низкий – для 31,7% (38 человек) обучающихся, принимавших участие в исследовании. Полученные результаты находят свое подтверждение в работах современных авторов, указывающих на низкий уровень готовности студентов к самообразованию (К.А. Бессонов [3]), ниже средней степень способностей к самообразованию и саморазвитию (О.Б. Полякова [6]), преобладании среднего и низкого уровня самообразовательной компетенции (Н.А. Иванищева, Л.А. Кочемасова [5]).

Таким образом, несмотря на то, что в настоящее время в учебных планах вузов на самостоятельную работу студентов выделяется не менее 50% общего объема учебных часов, анализ представленных в современной психолого-педагогической литературе сведений и данные проведенного на базе Воронежского государственного университета эмпирического исследования позволяют сделать вывод о недостаточном высоком уровне развития ценностей самообразования у студентов-психологов, выступающих детерминантом готовности и способности к целенаправленному систематическому осуществлению самостоятельной познавательной деятельности, становлению самообразовательной компетенции.

Вышеизложенное обнаруживает противоречие между социальным запросом общества на специалиста, способного к осуществлению самообразования и осознающего значимость данной деятельности, следующей за этим необходимостью формирования ценностей самообразовательной деятельности у студентов-психологов и недостаточной разработанностью содержательных, методологических и технологических аспектов сопровождения данного процесса в рамках профессиональной подготовки в вузе, как одной из возможных причин низкого уровня развития ценностей самообразования у студентов психологического направления обучения. Разрешение обозначенного противоречия возможно осуществить путем определения и построения модели процесса целенаправленного формирования ценностей самообразования в структуре личностей студентов-психологов, как образца, мысленно представленной системы, воспроизводящей, имитирующей, отражающей внутренние принципы организации, все необходимые аспекты, этапы, способы его реализации [4].

Проектирование модели формирования ценностей самообразования как процесса становления данного интегративного качества у студентов-психологов в ходе организованного внешнего психолого-педагогического воздействия осуществлялось на основе анализа представленных в научных публикациях моделей: формирования ценностно-смысловых компетенций студентов бакалавриата в условиях коммуникативной образовательной среды (О.А. Волкова); формирования ценностного отношения к самообразованию у будущего учителя (А.В. Быстрова); формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования (Л.Ф. Михальцова). Анализ инвариативных частей, представленных в каждой из рассмотренных моделей, позволил определить и разработать структурные блоки модели формирования ценностей самообразования студентов-психологов: методологический, структурно-содержательный, процессуально-технологический, диагностико-результативный (рис. 1).



Рисунок 1. Модель формирования ценностей самообразования студентов-психологов

Концептуальной основой модели формирования ценностей самообразования студентов-психологов выступает методологический блок, объединяющий системный, аксиологический, субъектно-деятельностный и инновационный подходы, а также принципы системности, направленности на ценности саморазвития, персонализации и инновационности. Обозначенные принципы и подходы позволили установить правила познания исследуемого образования в структуре

личности студентов-психологов и выступили теоретической предпосылкой для определения содержательного наполнения всех остальных блоков рассматриваемой модели.

Структурно-содержательный блок модели отражает представление о выявленных в ходе теоретического анализа психолого-педагогической литературы четырех взаимосвязанных группах ценностей, выступающих структурными компонентами изучаемого феномена, целенаправленное развитие которых обеспечивает процесс формирования самообразования у студентов психологического направления обучения – это ценности-цели, ценности-знания, ценности-отношения и ценности-качества.

Определение содержательных аспектов структурных компонентов ценностей самообразования позволило осуществить выбор его организационно-методического обеспечения: содержания, форм, методов, технологий и определить этапы реализации программы практикума «Формирование ценностей самообразования студентов-психологов», составляющего основу процессуально-технологического блока модели. Процесс формирования ценностей самообразования у студентов психологического направления обучения осуществляется путем реализации мотивационно-установочного, практико-формирующего и рефлексивно-оценочного этапов разработанной программы практикума. Обозначенные этапы находят свое отражение не только при реализации всего практикума, но и при проведении каждого отдельного занятия, что придает разработанной программе целостность, определяет ее систематичность и структурную завершенность.

С опорой на подходы и принципы методологического блока модели, был осуществлен выбор форм проведения занятий практикума, способствующих развитию ценностей самообразования студентов-психологов, представленные их традиционными (лекция, семинар, дискуссия) и инновационными (деловая игра, тренинг, рефлексивная деятельность) вариантами. Каждая из обозначенных форм будет в той или иной мере содействовать развитию разных структурных компонентов рассматриваемого феномена. Лекционные и семинарские формы занятий психолого-педагогического практикума в большей степени позволят сформировать ценности-знания самообразования студентов-психологов, как совокупность имеющихся у них представлений о существенных характеристиках и необходимых условиях эффективной организации и реализации самостоятельной систематической познавательной деятельности. Рефлексивная деятельность и дискуссии, участие студентов-психологов в научных конференциях по профилю обучения будут способствовать развитию у них ценностного отношения к самообразованию как к ключевой детерминанте их личностно-профессионального становления. Формирование у студентов-психологов ценностей-качеств, обеспечивающих успешность не только самообразовательной, но и всей учебно-профессиональной деятельности обеспечивается за счет тренинговых занятий и деловых игр. Становление ценностей-целей самообразования как ведущей мотивационной основы самостоятельной систематической познавательной деятельности студентов психологического направления обучения возможно в ходе реализации всех выше обозначенных форм занятий психолого-педагогического практикума.

К методам, способствующим формированию ценностей самообразования у студентов-психологов как ориентиров и регуляторов их учебной и будущей профессиональной деятельности, можно отнести: методы формирования сознания (убеждение, беседа, рассказ, пример); методы смыслоформирования (размышление, рассуждение, понимание, самонаблюдение, эссе, самоанализ); методы (само)оценки и (само)контроля в процессе саморазвития; методы организации деятельности и формирования опыта созидательного поведения (иллюстрация, демонстрация, метод создания воспитывающих ситуаций и т.д.); методы стимулирования и мотивации самообразовательной деятельности и поведения личности (познавательная игра, дискуссия, эмоциональное воздействие).

Перечисленные формы и методы, способствуя развитию самостоятельности и рефлексивности студента, его становлению как полноценного субъекта образовательного процесса и будущей профессиональной деятельности, находят свое дополнение в основных технологиях, применяемых при реализации программы практикума – технологии сотрудничества и технологии смыслообразования. Обучение в сотрудничестве, повышая ответственность каждого студента за результативность коллективной работы, способствует его вовлечению в самостоятельную познавательную деятельность и инициирует творческое самовыражение. Технологии смыслообразования, побуждая внутреннюю активность по «воплощению смысла в форме субъективного опыта» [2, С. 348], определяют формирование мотивации к самообразованию на основе личностной ценностно-смысловой позиции студента.

Последующая оценка и анализ эффективности представленного психолого-педагогического практикума может быть осуществлены за счет выявления количественных и качественных преобразований в критериях и показателях формируемого феномена. Определение критериев и показателей сформированности ценностей самообразования студентов-психологов осуществлялось на основе их компонентов, обозначенных в структурно-содержательном блоке. Об уровне развития группы ценностей-целей можно сделать вывод на основе сформированности мотивационного критерия, показателями которого являются потребность в познании и стремление к достижению успеха в учебно-профессиональной деятельности. Показателями когнитивного критерия, соответствующего группе ценности-знания, выступают представление о сущности самостоятельной образовательной деятельности, а также владение системой знаний и умений организации индивидуальной траектории развития. Эмоционально-оценочный критерий, показателями которого являются приверженность ценностям самостоятельной познавательной деятельности и установка на удовлетворение познавательных интересов, свидетельствует об уровне сформированности ценностей-отношений. Самостоятельность и рефлексивность как показатели поведенческого критерия ценностей самообразования, определяют уровень развития группы ценностей-качеств в их структуре. Обозначенные критерии и показатели отражены в диагностико-результативном блоке модели, в рамках которого также обозначен ожидаемый результат реализации представленной модели – повышение уровня сформированности ценностей самообразования студентов-психологов в динамике от формально-значимого уровня через значимый к личностно-значимому.

Выводы. В условиях современного общества эффективность и профессиональная компетентность, социальная востребованность и личностная устойчивость будущего специалиста-психолога тесно взаимосвязана с уровнем развития в структуре его личности такого смыслоформирующего образования, как ценности самообразования, определяющего положительное отношение к самостоятельной систематической познавательной деятельности и обеспечивающего ее продуктивное осуществление. Однако, несмотря на высокую значимость данного феномена для профессионально-личностного становления психологов, некоторые содержательные, методологические и технологические аспекты сопровождения его целенаправленного формирования в процессе вузовской подготовки являются недостаточно разработанными.

Теоретическое осмысление представленных в современной психолого-педагогической литературе моделей формирования различных компонентов ценностно-смысловой сферы личности студентов, определяющих их потребности в саморазвитии и самообразовании, позволило определить и спроектировать модель формирования ценностей самообразования студентов-психологов, включающую методологический, структурно-содержательный, процессуально-технологический и диагностико-результативные блоки, обеспечивающие достижение поставленной цели.

Перспективы исследования заключаются в практической реализации разработанной модели в образовательном процессе вуза, определении ее эффективности для становления ценностей самообразования студентов-психологов как необходимого условия их прогрессивного профессионально-личностного развития и социокультурной независимости.

Литература:

1. Абдалина, Л.В. Ценности самообразования студента-психолога: актуальные вопросы исследования / Л.В. Абдалина, М.С. Якимова // Обзор педагогических исследований. – 2023. – Т. 5, № 1. – С. 14-19
2. Баньковская, Н.И. Представления о мотивации к самообразованию учащихся в современной психологии / Н.И. Баньковская // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2011. – № 2. – С. 342-352
3. Бессонов, К.А. К проблеме изучения феномена самообразования студентов / К.А. Бессонов // Высшее образование сегодня. – 2016. – №4. – С. 15-18
4. Горбунова, Н.В. Моделирование как метод психолого-педагогических исследований / Н.В. Горбунова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №64-2. – С. 66-68
5. Иванишвили, Н.А. Самообразование как тренд парадигмы культуры знаний студента педагогического университета / Н.А. Иванишвили, Л.А. Кочемасова // Вестник ОГУ. – 2021. – №1 (229). – С. 22-29
6. Полякова, О.Б. Саморазвитие как фактор адаптации студентов к онлайн-обучению / О.Б. Полякова // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2021. – Т. 20, № 3(160). – С. 50-58

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Яшкова Аксана Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

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

обучающийся Кошелева Анастасия Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. Тенденции современного образования направляют возможности школы на возвращение устойчивой и целенаправленной личности. В статье раскрывается актуальность наличия эмоционального интеллекта для развития старшеклассников, его функции и связь с личностной тревожностью. В старшей школе важно обучающимся внутрилично и межлично быть эмоционально адекватными для продуктивности учебной деятельности, общения с педагогами и сверстниками, а также для процесса личностного и профессионального самоопределения. Тревожных ситуаций на выпускном этапе отмечается большое количество, с которыми позволяет справиться эмоциональный интеллект. Он помогает адекватно оценивать обстановку, управлять эмоциями в ответственных ситуациях, распознавать отношение к себе со стороны других людей, быть гибким в поведении при напряжении и др. С целью изучения взаимосвязи эмоционального интеллекта и личностной тревожности личности был организован констатирующий эксперимент. Пилотное исследование старшеклассников проводилось с помощью диагностических методик – тест эмоционального интеллекта Н. Холла, шкала реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилберга-Ю.Л. Ханина, а также применения коэффициента ранговой корреляции r-Спирмена. Опрос респондентов (97 человек) осуществлялся в классе психолого-педагогической направленности, где многие обучающиеся уже определили свой профессиональный путь и у них предполагается развитый эмоциональный интеллект, осуществляющий контроль над тревожностью личности. Итоги констатирующего эксперимента показали значимую взаимосвязь эмоционального интеллекта и личностной тревожности, где обнаружилась следующая тенденция: чем выше эмоциональный интеллект, тем ниже тревожность личности. Данные пилотного исследования могут быть полезны специалистам психологической службы и педагогам системы общего образования для предметной подготовки и организацию пропедевтической работы с обучающимися к выпускным экзаменам.

Ключевые слова: эмоции, чувства, эмоциональный интеллект, тревога, тревожность, старшеклассники.

Annotation. The trends of modern education direct the possibilities of the school to cultivate a stable and purposeful personality. The article reveals the relevance of the presence of emotional intelligence for the development of high school students, its functions and connection with personal anxiety. In high school, it is important for students to be emotionally adequate intrapersonally and interpersonally for the productivity of educational activities, communication with teachers and peers, in the process of personal and professional self-determination. There are a large number of anxiety situations at the graduation stage, which emotional intelligence allows you to cope with. In order to study its relationship with personal anxiety, a stating experiment was organized. A pilot study of high school students was carried out using diagnostic methods – N. Hall's emotional intelligence test, the Ch. D. Spielberger – Yu.L. Khanin scale of reactive and personal anxiety, as well as the use of the Spearman r-rank correlation coefficient. The survey of respondents (97 people) was carried out in a class of psychological and pedagogical orientation, where many students have already determined their professional path and they are expected to have a developed emotional intelligence that controls personal anxiety. The results of the ascertaining experiment showed a significant relationship between emotional intelligence and personal anxiety, where the following trend was revealed: the higher the emotional intelligence, the lower the anxiety of the individual. The data of the pilot study can be useful for specialists in the psychological service and teachers of the general education system for subject preparation and the organization of propaedeutic work with students for final exams.

Key words: emotions, feelings, emotional intelligence, anxiety, uneasiness, high school students.

Статья подготовлена в рамках сетевого проекта ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» с ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева» на тему «Личностный потенциал обучающихся классов психолого-педагогической направленности»

Введение. Эмоциональный мир старшеклассников богат на переживания и различные беспокойства. С одной стороны это связано с их возрастом – ранним юношеским периодом. В это время психика перестраивается на личностное и профессиональное самоопределение, требует постоянного анализа, сопоставления, рефлексии своих индивидуальных особенностей и достижений с требованиями общества, предстоящего профессионального выбора. С другой стороны, переживания и тревоги старшеклассников связаны с их актуальной деятельностью, особенно, с процессом и результатом

учебной деятельности, ожиданиями получения общего среднего образования и баллов за единый государственный экзамен. Все это, вызывает внутреннее напряжение выпускников, внутри их семьи и желание от него освободиться.

Тенденции современного образования направляют возможности школы на формирование устойчивой и целенаправленной личности, особенно при профильном обучении, где важно следовать замыслу подготовки по вектору выбранной профессиональной области, хотя она находится у обучающихся пока ещё на стадии осознания и принятия.

В старшей школе важно обучающимся внутрилично и межлично быть эмоционально адекватными для продуктивности учебной деятельности, общения с педагогами и сверстниками, а также для процесса личностного и профессионального самоопределения. Множество запросов, к примеру, от педагогов, родителей, сверстников, а также социально-значимых и лично-важных, вводит эмоциональную сферу старшеклассников в неустойчивое состояние, которое отражается не только на уровне переживаний, но и ценностей, установок, умозаключений.

Для внутренней психологической стабильности нужен развитый эмоциональный интеллект, чтобы школьник самостоятельно смог справиться в тревожных ситуациях без психотравмирующих последствий, а на выпускном этапе их отмечается большое количество. Именно эмоциональный интеллект помогает адекватно оценивать обстановку, управлять эмоциями в ответственных ситуациях, распознавать отношение к себе со стороны других людей, быть гибким в поведении при внутреннем напряжении и др.

В этом сложном эмоциональном мире хотелось бы подробнее остановиться на рассмотрении эмоционального интеллекта и тревожности старшеклассников, которые начинают влиять на продуктивность самореализации личности ранней юности.

Теоретический анализ (В.В. Балашова [2], Р.Т. Дьянов [4], М.С. Лебеденко [8], Н. Холл [13] и др.) дает возможность определить эмоциональный интеллект через способность человека осознавать, распознавать, управлять своими и другого человека эмоциональными состояниями и реакциями. Также выделяют внутриличностный и межличностный (социальный) компоненты эмоционального интеллекта. Первый компонент позволяет интеллектуальный потенциал использовать для внутриличностной проработки эмоционально-чувственной сферы, а второй – в процессе различных социальных контактов с людьми, а также эмоций межличностной ситуации. Таким образом, опыт рационального переживания и рефлексии эмоций накапливается в течение всего детства и при созревании регулирующей функции психических процессов соединяется с интеллектом, что позволяет человеку управлять в нужной ситуации своими и чужими чувства и эмоциями.

Не смотря на богатый эмоциональный мир в ранней юности, не всегда старшеклассник умеет правильно анализировать, сопоставлять, обобщать, называть чувства и эмоции. Это может быть по разным причинам, к примеру, из-за неадекватной самооценки, низкого критического мышления, скудности эмпатийных способностей, а также повышенной тревожности. Кроме этого, отмечается важность наличия эмоционального интеллекта, который позволяет человеку не только правильно понимать переживания свои и других людей, но и адекватно оценивать, корректировать, управлять ими с учетом реальной ситуации. И чем лучше человек умеет считывать эмоции, чувства и состояния, тем легче ему справиться с тревогой, предугадать непредвиденные реакции и другими переживаниями. Школьникам это необходимо для уверенного поведения и рационального диалога с педагогами в ходе предметной подготовки, продуктивной учебной деятельности и интеллектуального труда на различных испытаниях (олимпиадах, конкурсах, экзаменах и др.) [1], [3], [11], [14].

При недостаточной развитости эмоционального интеллекта наблюдаются трудности в межличностном и деловом общении, волнение и беспокойство в социальных контактах. Заложенная реакция психики на образовательные ситуации в школьные годы может проявляться первой на последующих аналогичных обстоятельствах жизни [6], [7]. Кроме этого, тревога будет выступать индикатором эмоционального состояния человека, особенно если реальная ситуация не имеет характер неизвестности или опасности, так как является природным защитным механизмом со стороны психики [1], [12], [15].

Тревожность как проявление чувственной сферы личности имеет положительные и отрицательные стороны понимания. С одной стороны, тревожность является устойчивой характеристикой человека, который часто испытывает тревогу по существенным и не существенным причинам, а с другой стороны, тревожность – это состояние беспокойства в конкретной значимой ситуации, проявляющийся постоянно в аналогичных таких ситуациях. И первый, и второй случай говорят о том, что наличие тревожности личности не позволяют ей быть в данном состоянии продуктивным и уверенным в своих силах, а также показывают нам, что человек в этом состоянии максимально осторожен и желает испытать чувство безопасности. Наличие эмоционального интеллекта позволяет снижать состоянием тревоги и не формировать личностную или ситуативную тревожность.

Ученые (Т.И. Александрова [1], К.Э. Изард [5], Е.П. Ильин [6], Ч.Д. Спилбергер [12] др.) говорят о том, что важно различать тревогу как кратковременную реакцию и тревожность как черту личности. Тревога является временным дискомфортом на угрожающую ситуацию, а тревожность – индивидуальное свойство человека, заключающееся в повышенном постоянном беспокойстве о чем-либо. Это было положено в диагностику тревожности личности и учитывалось при индивидуальном анализе психического развития человека. Тревога как врожденная эмоциональная реакция позволяет защититься, а тревожность уже может мешать процессу самореализации и саморазвития, тормозить проявление активности личности к достижению цели.

Взаимосвязь эмоционального интеллекта и уровня тревожности – тема, которая имеет актуальность в психологической науке. На наш взгляд, эмоциональный интеллект как новый феномен мало изучен в вопросе своего места в структуре личности, своей связи с другими психическими элементами, а также в динамике развития [2], [4], [13].

Изложение основного материала статьи. В пилотном эмпирическом исследовании сделана попытка изучить взаимосвязь эмоционального интеллекта и уровня личностной тревожности школьников старших классов на базе одной из общеобразовательной школы г.о. Саранск. Поставлены следующие задачи исследования:

1. Определить уровень эмоционального интеллекта старшеклассников.
2. Выявить уровень личностной тревожности старшеклассников.
3. Установить наличие взаимосвязь эмоционального интеллекта и уровня личностной тревожности школьников старших классов.

Респондентами выступили обучающиеся 10-11-ых классов в возрасте 15-17 лет. Анализ эмпирических методов психологического исследования позволил подобрать инструменты констатирующего эксперимента [9], [12], [13].

Проведен констатирующий эксперимент с помощью диагностических методик: теста эмоционального интеллекта Н. Холла и шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина. Оба диагностических инструмента считаются валидными для темы исследования и надежными, благодаря активному их употреблению в практике психологов.

Для оценки наличия взаимосвязи эмоционального интеллекта и уровня тревожности старшеклассников использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Данный статистический критерий предназначен для обработки вторичных

математических данных и позволяет увидеть тесноту связей между двумя показателями и их направленность, что актуально в данном пилотном исследовании.

Рассмотрим полученные эмпирические данные. По тесту эмоционального интеллекта Н. Холла получили интегральный показатель (общий уровень) эмоционального интеллекта старшеклассников на разных уровнях (рисунок 1).

По рисунку 1 видно, что эмоциональный интеллект представлен у большинства на среднем (21%) и высоком (42%) уровнях развития. Можно говорить о том, что старшеклассники могут распознавать состояния собеседника и чувствовать окружающий мир с точки зрения другого человека. Кроме этого, данные сигнализируют о наличии сформированного механизма идентификации (уподобления), для которого важна эмоциональная связь с интеллектом и направленность на другую личность. Способность понимать чувства других людей позволяет им удерживать атмосферу взаимопонимания в рамках межличностных отношений с одноклассниками, учителями, членами семьи и т.д.

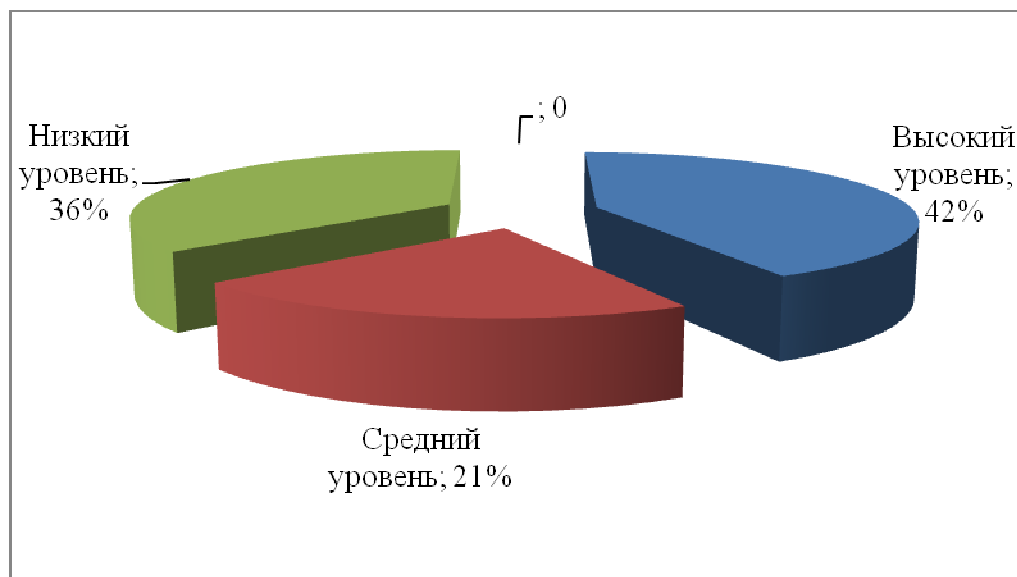


Рисунок 1. Уровень эмоционального интеллекта старшеклассников по тесту эмоционального интеллекта Н. Холла

В то же время видим (рисунок 1), что у 36 % школьников выявлен низкий уровень эмоционального интеллекта, что говорит о трудностях понимания роли собственных чувств в какой-либо деятельности и в общении, распознавания и оценки их у другого человека, хотя собственный эмоциональный опыт у них имеет место быть.

При использовании шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина сделан акцент на данные по личностной тревожности старшеклассников. Они представлены на рисунке 2.

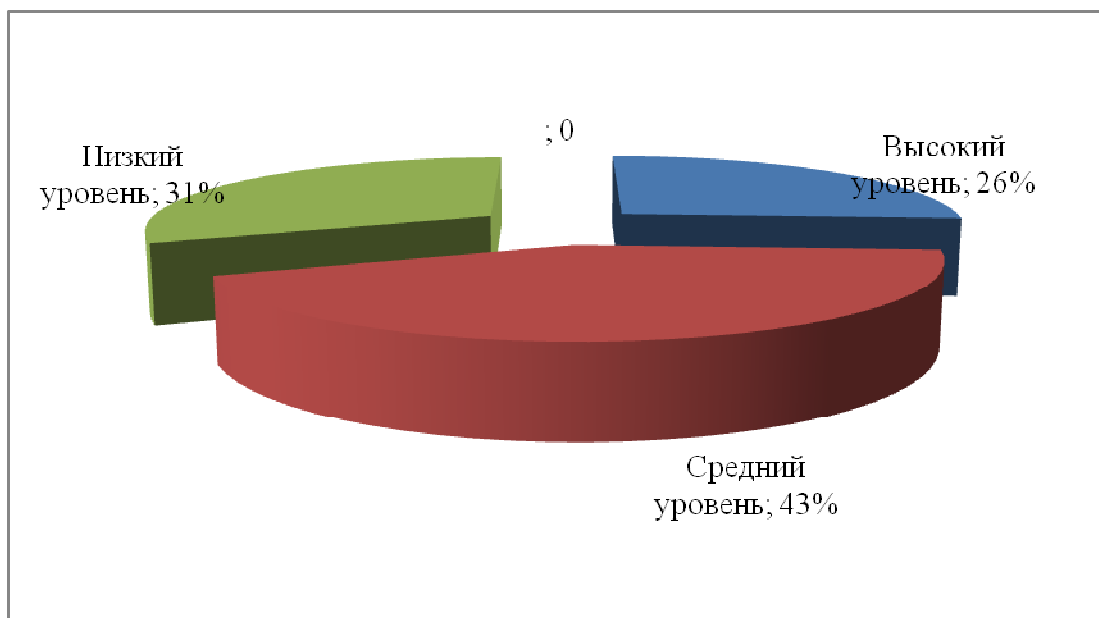


Рисунок 2. Уровень личностной тревожности старшеклассников по методике Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина

На рисунке 2 указано, что треть респондентов показали наличие высокого (26%) уровня личностной тревожности, что говорит о тенденции к наличию беспокойства и дискомфорта старшеклассников, которые они испытывают часто. У большинства испытуемых выявлен средний (43%) и низкий (31%) уровни личностной тревожности, что свидетельствует об её отсутствии и редком проявлении в поведении личности респондентов.

Полученные диагностические данные были обработаны методом математической статистики для установления наличия взаимосвязи эмоционального интеллекта и уровня личностной тревожности старшеклассников (таблица 1).

Таблица 1

Взаимосвязь эмоционального интеллекта и уровня личностной тревожности старшеклассников

Уровни эмоционального интеллекта	Уровни личностной тревожности			гЭМП
	Высокий	Средний	Низкий	
Высокий	5,2%	11,3%	25,7%	-0,33**
Средний	5,2%	10,5%	5,2%	
Низкий	15,5%	20,6%	0	

Примечание: $r_{кр}=0,21 (0,05)^*$; $r_{кр}=0,27 (0,01)^{**}$

По таблице 1 наблюдается разброс уровней личностной тревожности по уровням эмоционального интеллекта, но тенденция к взаимосвязи обнаружена с помощью коэффициента ранговой корреляции г-Спирмена. Он позволяет оценить направление взаимосвязи между показателями двух признаков. С его помощью выяснили, что высокий эмоциональный интеллект наблюдается в большей степени при низкой личностной тревожности, хотя при высокой тревожности личности наблюдаются разные уровни общего эмоционального интеллекта.

Выводы. Отметим, что эмоциональный интеллект как способность осознавать, оценивать и управлять своими и чужими эмоциями, чувствами уже свойственна старшеклассникам. Это обусловлено тем, что к ранней юности личность находится на завершающем этапе детства и имеет богатый эмоциональный опыт, а также наличие развитых интеллектуальных функций. Интеллектуальная зрелость и эмоциональная уравновешенность являются показателями нормального развития психики старшеклассников, что большая половина выборки исследования и продемонстрировала.

Уровень личностной тревожности сигнализирует с одной стороны, негативный опыт переживаний человека, вызвавший чрезмерную тревогу в неоправданных обстоятельствах, а с другой стороны – богатый эмоциональный опыт встречи с неожиданными и опасными для личности ситуациями, где приобрел и отработал, наверняка, спектр приемов, способов борьбы с неприятным беспокойством. Все это отмечается у третьей части старшеклассников, которым свойственна разная связь с эмоциональным интеллектом, позволяющий им рационально анализировать ситуацию, находит выход из нее без глубоких переживаний, сохранять сознательные действия.

Проведенное исследование позволяет говорить о наличии нормального и высокого уровней эмоционального интеллекта в старшем школьном возрасте, которые имеют взаимосвязь с тревожностью личности. По статистическим данным наблюдается следующая тенденция, чем выше эмоциональный интеллект, тем ниже личностная тревожность. Человек, владеющий эмоциональным интеллектом при тревожной ситуации включает рациональные действия для ориентации и оценки ситуации, поэтому в меньшей степени позволяет закрепляться и проявляться личностной тревожности и наоборот, при сформированной личностной тревожности, человек по привычке сначала на неожиданную или опасную ситуацию реагирует на уровне эмоций, что может блокировать включение интеллектуальных действий и запаздыванию их участия в целенаправленности и самоконтроле.

Еще раз отметим, что именно эмоциональный интеллект помогает своевременно понять эмоциональную окраску общения, ситуации, конкретного человека и рационально принять решение, проконтролировать свои переживания и эмоциональные реакции, а также снизить личностные тревоги. С появившейся личностной тревожностью старшеклассников важно работать – снижать ее влияние при принятии решений в жизненно-важных ситуациях.

Считаем, что результаты пилотного эмпирического исследования могут быть полезны специалистам психологической службы и педагогам системы общего образования для предметной подготовки и организации пропедевтической работы с обучающимися к выпускным экзаменам как важным этапам их жизни.

Литература:

1. Александрова, Т.И. Тревожность как индикатор эмоционального благополучия личности ученика / Т.И. Александрова // Заметки ученого. – 2021. – № 8. – С. 258-261
2. Балашова, В.В. Эмоциональный интеллект как составляющая часть интеллекта личности / В.В. Балашов // Социально-гуманитарный вестник Юга России. – 2011. – № 9 (17). – С. 28-38
3. Барсукова, Е.В. Влияние тревожности на формирование личности в современном мире / Е.В. Барсукова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 11-3. – С. 17-22
4. Диянов, Р.Т. Эмоциональный интеллект – феномен / Р.Т. Диянов, Д.М. Исакова, С.С. Шутенова // Актуальные проблемы современности. – 2020. – № 4 (30). – С. 127-130
5. Изард, К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – Москва, 2006. – 460 с.
6. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2011. – 752 с.
7. Косачева, Е.В. Влияние тревожности на деятельность и развитие личности / Е.В. Косачева // Научный потенциал. – 2021. – № 3 (34). – С. 13-16
8. Лебеденко, М.С. Изучение взаимосвязи между уровнем социального интеллекта и показателями эмоционального интеллекта / М.С. Лебеденко // Психология и педагогика в Крыму: пути развития. – 2020. – № 4. – С. 129-135
9. Леонова, Е.В. Эмпирические методы психологического исследования / Е.В. Леонова. – Москва: Юрайт, 2022. – 323 с.
10. Поповичева, Е.С. Связь субъективного благополучия школьников с их социально-эмоциональным развитием / Е.С. Поповичева // Педагогика и психология образования. – 2023. – № 1. – С. 236-251
11. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – Москва: НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
12. Спилбергер, Ч.Д. Методологические проблемы исследования тревоги / Ч.Д. Спилбергер. – Москва: Альфа-книга, 2011. – 285 с.
13. Холл, Н. Диагностика «эмоционального интеллекта» / Н. Холл // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – Москва: Институт психотерапии и клинической психологии, 2018. – С. 109-111
14. Яшкова, А.Н. Диагностика взаимосвязи эмоциональных состояний и саморегуляции в юношеском возрасте / А.Н. Яшкова, А.А. Тумайкина // Учебный эксперимент в образовании. – 2021. – № 1 (97). – С. 29-35
15. Fritz, Ja. Fitting anxiety and prudent anxiety / Ja. Fritz // Synthese. – 2021. – Т. 199. – № 3. – Pp. 8555-8578

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Аббасова Левиза Иловиевна	ДИАГНОСТИКА АКТУАЛЬНОГО УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	4
Абдалина Лариса Васильевна Кунаковская Людмила Александровна	СУБЪЕКТНОСТЬ КАК ФАКТОР САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА	7
Абдулгалимов Рамазан Меджидович Касимов Ариф Камалудинович Абдулгалимова Гурият Нурахмедовна	РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ АКТИВИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ	10
Абдуллаев Руслан Пашаевич Давыдова Людмила Николаевна Хазова Снежана Александровна	ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КО ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С МОЛОДЕЖНЫМИ ВОЛОНТЁРСКИМИ ОБЪЕДИНЕНИЯМИ В ПРОЦЕССЕ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ	14
Аксенова Любовь Николаевна	К ВОПРОСУ О СИНХРОНИЗАЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ	17
Аксютенкова Людмила Геннадьевна	ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ИНДИИ: НОВАЯ НАЦИОНАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ	20
Алдошина Марина Ивановна Фарафонова Ирина Владимировна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕТЕВОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ	22
Алексеев Сергей Владимирович	ТЕХНОЛОГИЯ ТРЕНИНГА НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ	26
Алексеева Полина Михайловна	ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА	28
Алексеева Полина Михайловна	РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИИ К УЧЕНИЮ У СТУДЕНТОВ	31
Алиев Алихан Лечиевич	РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ В ТВОРЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ	34
Амелина Ольга Юрьевна	АКТУАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	36
Анисимова Людмила Сергеевна Горшкова Марина Абдуловна Кадырова Карина Камильевна	ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	38
Ачмизова Светлана Якубовна Туова Марина Руслановна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СРЕДИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	40
Барангов Аюка Оконович Федосеева Ирина Александровна	О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ В УЧЕБНОЙ И СЛУЖЕБНО-БОЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	43
Башкирева Наталья Валерьевна Кудинова Юлия Валерьевна	ИНТЕГРАЦИЯ КРАЕВЕДЕНИЯ В КУРС «ИСТОРИЯ РОССИИ»: ИЗУЧЕНИЕ СРАЖЕНИЯ ЗА ВОРОНЕЖ	46
Безуглая Виктория Сергеевна Рюмшина Елена Владимировна	РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В СФЕРЕ АДМИНИСТРАТИВНО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ	49
Бекиров Сервер Нариманович	РОЛЬ И МЕСТО НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕЙ СИСТЕМЕ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ	53
Бекирова Эльмира Шевкетовна	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК КАТЕГОРИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ	54

Белов Иван Сергеевич Жмаев Никита Алексеевич Иванов Валерий Аркадьевич	АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНЫХ ПАТЕНТОВ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПИЛОТОВ ГРАЖДАНСКОЙ АВИАЦИИ	57
Белова Светлана Владимировна Николаева Гиляна Владимировна Сергеев Андрей Артемович	ГУМАНИТАРНО-ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	62
Билиял Эльмаз Адиль-Гареевна	АНТРОПОЛОГИЗМ КАК СТРУКТУРНЫЙ ЭЛЕМЕНТ ГУМАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ	65
Бичева Ирина Борисовна Бугрова Арина Анатольевна Гудина Елена Игоревна	ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕТСКОГО ДОРОЖНО-ТРАНСПОРТНОГО ТРАВМАТИЗМА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	67
Бичева Ирина Борисовна Казначеева Светлана Николаевна Бугрова Арина Анатольевна	РОЛЬ ИГРОВЫХ ФОРМ В УПРАВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	70
Блясова Ирина Юрьевна Поспеев Константин Юрьевич Коканов Николай Анатольевич	БЕЗОПАСНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	72
Ботова Светлана Николаевна Босхомджиева Байрта Александровна Джаханов Александр Владимирович	ЛИЧНОСТНО-СУБЪЕКТНЫЙ ОПЫТ В ИЗУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКАМИ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	75
Бузни Виктория Александровна Гирник Олеся Александровна	ЗНАЧЕНИЕ СКАЗКИ В РАЗВИТИИ И ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	78
Бура Людмила Викторовна Селиванов Виктор Вениаминович	МЕХАНИЗМ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПРОЕКТАМИ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	81
Буховцева Ольга Васильевна Вэй Мяомяо	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ	84
Вагнер Кира Рустемовна Туганова Светлана Владимировна Дмитриева Елена Викторовна	КУРС ESP – КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ, НАПРАВЛЕННЫЙ НА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАВЫКОВ ВЛАДЕНИЯ АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ	87
Васильева Алсу Айзатовна	ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	89
Васильева Айталипа Николаевна Герасимова Мария Евгеньевна	ВЛИЯНИЯ КИБЕРБУЛИИНГА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА	92
Везетиу Екатерина Викторовна	МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ	94
Викжанович Светлана Николаевна	ТЕХНОЛОГИИ ПРОТИВОБУЛЛИНГОВОЙ ПРОГРАММЫ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ	97
Витольник Галина Адамовна Витольник Владимир Николаевич	ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	100
Вовк Екатерина Владимировна	КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА УНИВЕРСИТЕТА КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА	102
Глузман Александр Владимирович Юраш Ксения Александровна	ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ – БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	104
Горбунова Валерия Романовна	НАСТАВНИЧЕСТВО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	107
Горбунова Наталья Владимировна	ИНФОРМАТИЗАЦИЯ И УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	110

Гордиенко Татьяна Петровна Иванникова Марина Викторовна Акишева Майя Александровна	ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ	112
Гришкина Дарья Александровна	РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДКОЛЛЕДЖА	116
Дмитриева Наталия Константиновна Нилова Мария Анатольевна	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ МОДИФИЦИРОВАННОГО «ИММЕРСИОННОГО ОБУЧЕНИЯ»	119
Долинова Евгения Валерьевна	ДИАГНОСТИКА ИСХОДНОГО УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	122
Дьячкова Татьяна Валерьяновна Хиценко Анна Викторовна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МАСТЕРСКИХ	124
Евдокимова Марина Германовна	АНАЛИЗ МОДАЛЬНОСТИ В ДИАЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНСТВАХ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)	127
Жамборов Анзор Анатольевич Сухомлинова Татьяна Викторовна Даньшин Александр Сергеевич	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ ОБУЧЕНИЯ	130
Жуковский Владимир Петрович Жуковский Сергей Владимирович Сливин Тимур Станиславович	УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИЕЙ ОФИЦЕРОВ В НАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД ОРГАНИЗАЦИИ ИМИ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	134
Журавлева Вера Викторовна Чуприна Анжела Анатольевна Тоторкулова Марьям Анзоровна	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА И ПАРТНЕРСТВА ДОО С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ	137
Иванова Марина Евгеньевна Хлызова Ирина Валерьевна	ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	139
Игракова Оксана Викторовна Борцова Мирослава Владимировна	ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ИНИЦИАТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ»	142
Иргалиева Эльвира Конасовна	СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННОСТЬ КАК БАЗИС ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА	146
Камышева Елена Юрьевна	ПРОФИЛЬНО-ИНТЕГРИРОВАННЫЙ КЕЙС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ ВУЗА	148
Карпушина Лариса Павловна Козлова Тамара Алексеевна Заварыкина Альбина Рифьятовна	ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	152
Касумова Гуля Адилловна	АУТЕНТИЧНЫЙ ТЕКСТОВЫЙ ДОКУМЕНТ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	155
Кириченко Илья Сергеевич Морозов Михаил Кириллович Червова Альбина Александровна	ЭТАПЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ В ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ШКОЛАХ И ВУЗАХ ФИЗИКО- ТЕХНИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ	158
Кириченко Илья Сергеевич Морозов Михаил Кириллович Червова Альбина Александровна	К ВОПРОСУ О ВКЛЮЧЕНИИ КВАНТОВОЙ МЕХАНИКИ И ФИЗИКИ ТВЕРДОГО ТЕЛА В КУРС ОБЩЕЙ ФИЗИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ, ТЕХНИЧЕСКИХ И ИНЖЕНЕРНЫХ ВУЗОВ	161
Козлова Тамара Алексеевна Карпушина Лариса Павловна	ФОРМИРОВАНИЕ ВОКАЛЬНО-ХОРОВЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО И МОРДОВСКОГО ДЕТСКОГО ФОЛЬКЛОРА)	164
Колодяжная Юлия Владимировна	ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	166

Коновалова Наталья Александровна	РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СЛУШАТЕЛЕЙ ПРОГРАММ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПО ПРОФИЛЮ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»	169
Костикова Лидия Петровна Ольков Андрей Сергеевич Федотова Оксана Сергеевна	ПОДГОТОВКА КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ: НАУЧНОЕ РУКОВОДСТВО ИЛИ НАСТАВНИЧЕСТВО?	172
Котов Сергей Владимирович Галустян Ольга Владимировна Блохин Александр Леонидович	РОЛЬ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ	175
Кочергин Анатолий Васильевич Валеева Ксения Анатольевна	УЧЕБНО-ДЕМОНСТРАЦИОННЫЙ МОДУЛЬ – ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СЛЫШАТЬ И ГОВОРИТЬ	178
Кропачева Марина Леонидовна	ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛАТИНСКОЙ АФОРИСТИКИ И ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ	180
Круподёрва Климента Руслановна Попенко Алексей Дмитриевич	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ЧЕРЕЗ СОВМЕСТНУЮ СЕТЕВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	184
Кузнецова Наталья Викторовна Маслова Светлана Валерьевна Чиранова Ольга Ивановна	РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ	186
Лапшова Анна Владимировна Уракова Екатерина Андреевна Сидоров Андрей Николаевич	ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	189
Левченко Наталия Валерьевна Шибанова Анастасия Викторовна	УПРАВЛЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЕМ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	192
Лешер Ольга Вениаминовна Суслов Никита Евгеньевич	К ВОПРОСУ О ПРОЕКТНО-ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИИ У СТУДЕНТА ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	196
Лукавенко Андрей Викторович Басинский Андрей Михайлович Дрынть Никита Вячеславович	ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ И ОПТИМИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКИХ НАГРУЗОК В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ В ВУЗЕ	199
Лукьянова Инна Евгеньевна Присяжнюк Наталья Николаевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	201
Мазанюк Елена Федоровна	ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ	203
Макаренко Юлия Владимировна Везетиу Дмитрий Викторович	ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД КАК СИСТЕМА УГЛУБЛЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, СУЩНОСТЬ, ИСТОРИЯ, ПРИНЦИПЫ ИНТЕГРАЦИИ, УРОВНИ	205
Масленникова Ольга Георгиевна Отт Марина Александровна Шарыпина Полина Андреевна	РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ ПОСРЕДСТВОМ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	208
Матвеева Ольга Сергеевна	СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ	211
Милькевич Оксана Анатольевна	КИНОПЕДАГОГИКА В ПРЕДМЕТНОМ ПОЛЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ	214
Миронова Ольга Вадимовна Галеева Миляуша Загитовна Калинкина Татьяна Евгеньевна	РОЛЬ ЭМОЦИЙ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ДЕЛОВОМ ОБЩЕНИИ: СТАНДАРТИЗАЦИЯ ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ ПЕРЕДАЧИ ЗНАНИЙ	217

Мушнина Людмила Николаевна	РОЛЬ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ (ЮРИСПРУДЕНЦИЯ)	219
Находкин Василий Васильевич Кузьмина Кристина Михайловна Давыдова Варвара Ивановна	ВЛИЯНИЕ ФРУСТРАЦИИ НА ОБЩЕЕ САМОЧУВСТВИЕ СТУДЕНТОВ	222
Никитина Людмила Николаевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЕДЕНИЯ ПЕРЕГОВОРОВ СОТРУДНИКАМИ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ	225
Осадчая Ирина Викторовна Базаева Фатима Умаровна Осипцов Андрей Валерьевич	ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИВНО-КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	228
Панцева Елена Юрьевна Кислякова Ольга Петровна Хазова Алёна Александровна	НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ МОЛЕКУЛЯРНОЙ ФИЗИКИ В СВЯЗИ С МАТЕМАТИКОЙ	230
Панченко Татьяна Владимировна Шиховцова Арина Борисовна	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	233
Пересторонина Мария Вячеславовна Корпачева Ольга Валентиновна Торопов Андрей Петрович	НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ГЛАЗАМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ	235
Пилипчук Лариса Сергеевна Ковалева Анна Сергеевна	СОСТОЯНИЕ УРОВНЯ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	238
Пирогланов Шамсуддин Шахретович Скляр Владимир Петрович	ЭВОЛЮЦИЯ ОБЩЕВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ ЛЕТЧИКОВ	241
Пирогланов Шамсуддин Шахретович Скляр Владимир Петрович	ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБЩЕВОЕННОЙ ПОДГОТОВКЕ: ТЕХНОЛОГИИ, ПСИХОЛОГИЯ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ВОЕННОЙ АВИАЦИИ	244
Питюков Степан Владимирович	КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ГУМАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	247
Пономарева Елена Юрьевна	ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ КАК КЛЮЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ	249
Рабаданова Патимат Магомедовна Алимова Ирина Абдулгалимовна Аджиева Марьям Магомедовна	СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ДИСТАНЦИОННОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	252
Рейма Оксана Ярославовна	ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ПАТРИОТИЧЕСКОГО И ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ	255
Светличный Евгений Григорьевич Витютнев Евгений Евгеньевич Хамгоков Мурадин Мухамедович	ОСОБЕННОСТИ ТАКТИКИ ДЕЙСТВИЙ С КОРОТКОСТВОЛЬНЫМ ОГНЕСТРЕЛЬНЫМ ОРУЖИЕМ В УСЛОВИЯХ НЕДОСТАТОЧНОЙ ВИДИМОСТИ	258
Себина Екатерина Владимировна Филатова Ольга Николаевна Лукина Елена Вячеславовна	ПРИМЕНЕНИЕ СКВОЗНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ	261
Седых Татьяна Владимировна	ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИГР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	263
Сергеев Игорь Игоревич	СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О КРИТИЧЕСКОМ МЫШЛЕНИИ: СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА	266
Сигова Вера Леонидовна	РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ВАРИАТИВНОСТИ В ИНДИВИДУАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ МАРШРУТЕ СТУДЕНТА-МУЗЫКАНТА	269

Сливин Тимур Станиславович Кузнецов Михаил Иванович	ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ КОЛОНИЯХ ФСИН РОССИИ	272
Смирнова Наталья Батыржановна Шарова Светлана Николаевна	ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ- НЕЛИНГВИСТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ В ОДНОЙ ГРУППЕ	274
Соловьева Ирина Васильевна Ромаева Наталья Борисовна Ромаев Антон Павлович	ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВЫЯВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ	278
Спирidonov Денис Сергеевич	ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В КОЛЛЕДЖЕ	282
Стафеева Анастасия Владимировна Иванова Светлана Сергеевна Бухалов Максим Александрович	МЕТОДИКА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕФИЗКУЛЬТУРНОГО ВУЗА, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ЛЕГКОЙ АТЛЕТИКОЙ В СПОРТИВНОМ КЛУБЕ	285
Степанова Людмила Валерьевна	РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	288
Столярова Елена Евгеньевна Левченко Юлия Юрьевна Сафронович Ирина Евгеньевна	ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПОЛУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦАМИ ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ	291
Сулейманова Раиса Валиабдуллаевна	РОЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА	294
Суханова Надежда Тимофеевна Родькина Ольга Яновна Вежелис Татьяна Мечиславовна	ИЗУЧЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЯХ ПРИ ПОДГОТОВКЕ IT-СПЕЦИАЛИСТА	297
Талых Алексей Александрович Волошина Алеся Андреевна Кемпи Ксения Дмитриевна	МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ ИГРЫ- ТРЕНАЖЕРА ВИДА «КАНТЕЛЕ-СОРТЕР» ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ	300
Телешева Наталья Владимировна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	302
Тойшева Ольга Анатольевна Александрова Ольга Борисовна Агафонова Валентина Александровна	УЧЕБНЫЕ ДИСКУССИИ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПРОВЕДЕНИЯ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА	305
Толстенева Александра Александровна Кудрявцев Владимир Александрович Каштанова Светлана Николаевна	К ВОПРОСУ О НАДПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЯХ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	308
Точиева Лейла Ибрагимовна Бехоева Ася Абдулмуслимовна Гадаборшева Зарина Исраиловна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ СИНДРОМА ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ	311
Туктарова Гузель Мансуровна Габдреева Наталия Викторовна Афонина Елена Владимировна	ПОТЕНЦИАЛ КУРСА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ИНСТРУМЕНТА РАЗВИТИЯ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ	314
Уварова Наталья Николаевна Борисова Елизавета Алексеевна Маркарова Дарья Вячеславовна	ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД СЕССИИ	316
Фаленвайдор Эмиль Олегович	ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ	320
Фатуева Юлия Наилевна Мальшева Татьяна Сергеевна	РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	322
Федосеева Ирина Александровна Маклачков Егор Александрович	ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОБЗОР ИЗМЕНЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА	326

Фефелова Олеся Евгеньевна Беляева Татьяна Константиновна Пикулева Светлана Владимировна	ФОРМАТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК ПО ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ И ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МОЛОДЕЖИ НА ТЕРРИТОРИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	329
Хамзах Ася Саллал Хамзах	ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В НОРМАТИВНО-ПРАВОВОМ ПОЛЕ ИРАКА И РОССИИ	332
Харабаджах Мелия Наримановна	АКТУАЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ТРАНСФОРМАЦИИ УЧЕБНОГО ТЕКСТА: ВИЗУАЛЬНЫЕ ЗАМЕТКИ (СКЕТЧНОУТИНГ)	335
Хлякин Олег Сергеевич Бурмакина Наталья Алексеевна Думлер Наталья Петровна	ПРОФИЛАКТИКА ПРОТИВОПРАВНОГО И ЭКСТРЕМИСТСКОГО ПОВЕДЕНИЯ В БЕСЕДЕ НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»	337
Хотулёва Ольга Викторовна Егорова Галина Викторовна Ющенко Юлия Алексеевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ К ГИА ПО БИОЛОГИИ	340
Цветкова Светлана Евгеньевна Перова Татьяна Александровна Ульянова Ксения Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ПРОДУКТИВНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	344
Ценцеря Сергей Владимирович Козырев Александр Николаевич	СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ	348
Цынк Светлана Владимировна Игдырова Светлана Викторовна	О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ РАБОТЫ НАД УСТАРЕВШЕЙ ЛЕКСИКОЙ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ	351
Черемисина Александра Анатольевна	ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	354
Чернечкин Иван Александрович	ВЕЧНЫЙ ФОНТАН ГЕРОНА ИЛИ МИФ ИЗ ИНТЕРНЕТА	357
Черняк Татьяна Гайковна	ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К РУКОВОДСТВУ КОНКУРСНЫХ ПРОЕКТОВ ТЕХНИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	360
Четверикова Татьяна Юрьевна	КОНСТРУКТИВНЫЕ И ДЕСТРУКТИВНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ	363
Чикина Татьяна Евгеньевна Коларькова Оксана Геннадьевна	ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНАМ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ЦИКЛА ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ В ВУЗЕ	366
Чистов Андрей Александрович	СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ)	368
Чотчаева Чолпан Биляловна Темирлиева Зухра Сапаровна	ЛЕКЦИЯ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ ПО ХИМИИ	372
Чотчаева Чолпан Биляловна Темирлиева Зухра Сапаровна	АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДОВ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЗНАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ ШКОЛЬНИКОВ	374
Чумарова Любовь Григорьевна Исламова Лилия Рустамовна Губайдуллина Рамзия Нургалиевна	ДЕТСКИЙ ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	377
Чурсинова Ольга Владимировна Устименко Татьяна Алексеевна Зенкина Светлана Викторовна	ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ	381
Шакурова Юлия Рафаиловна	ОСОБЕННОСТИ И СТРУКТУРА РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	384

Шалаева Анна Анатольевна Борисова Елена Николаевна	К ВОПРОСУ О ВОКАЛЬНОЙ ОРФОЭПИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ	388
Шарычева Мария Эдуардовна	К ВОПРОСУ О РЕШЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ	393
Швецова Резеда Фаритовна Кожемякина Наталья Николаевна	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	395
Швецова Резеда Фаритовна Кадырова Алия Жаксыгалиевна	ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ	398
Шевелева Татьяна Николаевна	КОММУНИКАТИВНЫЕ БАРЬЕРЫ И СПОСОБЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКЕ	401
Шевцов Николай Алексеевич	МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	403
Шеенко Евгений Иванович Рыжкова Надежда Николаевна Мусатова Елена Геннадьевна	ДИНАМИКА МОТИВОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ИХ К ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКЕ	407
Шерстобитова Ирина Анатольевна	МЕТОДИКА И ТЕХНОЛОГИИ ОСВОЕНИЯ КОНЦЕПТА КАК ТЕКСТА «НОВОЙ ПРИРОДЫ» В РАМКАХ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ	411
Ямщикова Екатерина Максимовна Коваленко Алина Владимировна Рюмшина Елена Владимировна	РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОМ АРХИВНОМ ДЕЛЕ	414
ПСИХОЛОГИЯ		
Антилогова Лариса Николаевна	СПЕЦИФИКА САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ	417
Вадурина Елена Николаевна Носова Наталья Валентиновна Цатурян Марина Оганесовна	ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ ЧЕРЕЗ ОБУЧЕНИЕ МЕДИАТИВНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ	420
Вадурина Елена Николаевна Носова Наталья Валентиновна Цатурян Марина Оганесовна	РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В РАЗВИТИИ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	422
Калашникова Ольга Владиславовна	РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА СРЕДСТВАМИ НАСТОЛЬНЫХ ИГР	425
Малютин Татьяна Владимировна Лонская Лариса Владимировна Екимов Илья Николаевич	ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ- МЕДИКОВ	428
Мосинцев Даниил Дмитриевич Джембек Юлия Игоревна Ефремова Анастасия Владимировна	СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ КИНОТЕРАПИИ КАК СРЕДСТВА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ	430
Поминов Андрей Викторович Файзуллина Лилия Радифовна Байгужина Руфа Радиковна	ЦИФРОВИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ НАСЕЛЕНИЮ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ	433
Попов Максим Николаевич Соболев Валерий Иванович	ХАРАКТЕР ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ ВЫБОРОМ СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССОВОЙ СИТУАЦИИ И ПОКАЗАТЕЛЕМ ОКСФОРДСКОЙ ШКАЛЫ СЧАСТЬЯ У СТУДЕНТОВ- ГУМАНИТАРИЕВ	436
Прудникова Александра Владимировна Андреева Алина Евгеньевна	ДИНАМИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА ГУМАНИТАРНЫХ И ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ КЛАССОВ	439
Рудакова Ольга Александровна Даниленко Александра Николаевна	ВЛИЯНИЕ ДЕТСКИХ ПСИХОТРАВМ НА ЖИЗНЕННУЮ ПЕРСПЕКТИВУ ЛИЧНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ БИОГРАФИИ И. МАСКА)	444

Скавычева Елена Николаевна Сегова Татьяна Дмитриевна	АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ У ВЫПУСКНИКОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ	447
Рюмина Ирина Михайловна	ИССЛЕДОВАНИЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ САМООТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКА С РАЗНЫМ УРОВНЕМ АФФИЛИАЦИИ	450
Соловьева Ольга Владимировна Иконникова Дарья Михайловна	ВРЕМЕННЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	452
Хребина Светлана Владимировна Хребин Максим Владимирович	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ЭФФЕКТИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ	455
Худотеплова Елена Николаевна	МЕХАНИЗМ СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ РЕБЕНКА	459
Чернозем Яна Вячеславовна	БАЗИСНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИИ В СФЕРЕ ПСИХОЛОГИИ ДОВЕРИЯ	461
Шатыр Юлия Александровна Мулик Александр Борисович Черный Евгений Владимирович	ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СКЛОННОСТИ К РИСКОВАННОМУ ПОВЕДЕНИЮ	466
Щурова Юлия Евгеньевна Забабурина Ольга Станиславовна	МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ СОТРУДНИКОВ CALL- ЦЕНТРОВ С РАЗЛИЧНЫМ СТАЖЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	470
Якимова Мария Сергеевна	МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ САМООБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ	472
Яшкова Аксана Николаевна Кошелева Анастасия Сергеевна	ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	476

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 80. Часть 1.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 30.08.2023. Сдано в набор 04.09.2023. Дата выхода 18.09.2023
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 56,48.
Тираж 500 экз. Свободная цена.