

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ)
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ «КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.И. ВЕРНАДСКОГО» (г. ЯЛТА)**



**ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

66 (4)

Сборник научных трудов

**Ялта
2020**

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского» от 29 января 2020 года (протокол № 1)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 66. – Ч. 4. – 378 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» (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» (г. Ялта);

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» (г. Ялта);

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

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

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

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

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

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

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

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

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» (г. Ялта);

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» (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» (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, Российский государственный педагогический университет имени 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, Российский государственный педагогический университет имени Герцена (г. Санкт-Петербург).

Учредитель:

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

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 (Письмо о Перечне рецензируемых научных изданий от 07.12.2015 г. №13–6518).

Группы научных специальностей:

19.00.00 – психологические науки

13.00.00 – педагогические науки

Журнал включен:

- в систему Российского индекса научного цитирования

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2020 г.

Все права защищены.

УДК:378.2

учитель английского языка, аспирант Алехина Алина АлександровнаФедеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Российский государственный аграрный университет - МСХА имени К.А. Тимирязева (г. Москва);**кандидат педагогических наук, доцент Царапкина Юлия Михайловна**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Российский государственный аграрный университет - МСХА имени К.А. Тимирязева (г. Москва);**аспирант Кирейчева Алевтина Михайловна**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Московский государственный областной университет (г. Москва)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования электронных образовательных ресурсов на уроках английского языка в средней школе в рамках предпрофессиональной подготовки обучающихся.

Ключевые слова: образовательные системы, электронные образовательные ресурсы (ЭОР), информационные технологии (ИТ), компьютер, виды речевой деятельности, иноязычная подготовка, компетенции, эмпирическое исследование, МЭШ (Московская электронная школа).

Annotation. The article discusses the possibilities of using electronic educational resources in English classes in high school as part of pre-vocational training of students.

Keywords: educational systems, electronic educational resources (EER), information technology (IT), computer, types of speech activity, foreign language training, competence, empirical research, MES (Moscow Electronic School).

Введение. Использование электронных образовательных ресурсов на сегодняшний день является первоочередной задачей образования. Модернизация образовательной системы способствует изменению требований к качеству образования. Предпрофессиональная подготовка в процессе обучения иностранному языку выступает одним из важных аспектов профориентационной деятельности. Преподавание английского языка как иноязычного образования в России за последнее десятилетие претерпело существенные изменения в содержательном и в методологическом аспектах. Сегодня в иноязычном образовании используются зарубежные подходы к обучению иностранному языку, широко применяются информационные технологии (ИТ) в обучении.

Применение информационных технологий в обучении английскому языку получает широкое распространение в современном иноязычном образовании. Важное значение информационные технологии приобретают в предпрофессиональной подготовке при обучении иностранному языку. Проблема внедрения информационных технологий в образовательный процесс интересует современных исследователей в области методики преподавания английского языка. Среди исследователей информационных технологий в иноязычном образовании следует отметить: Т.А. Денежину, М.К. Денисова, И.Г. Кочергину, А.И. Нелунова, Н.М. Синегубову, А.В. Соболеву.

В данной статье рассматривается процесс использования информационных технологий в преподавании иностранного (английского) языка в средней школе при проведении профориентационных мероприятий, направленных на развитие инженерного интереса.

Предполагается, что использование информационно-коммуникационных технологий в иноязычной подготовке обучающихся позволит сделать уроки более интересными, повысить уровень и качество владения речевыми навыками и позволит мотивировать учащихся к инженерному образованию.

Изложение основного материала статьи. Теоретическую базу исследования составили труды по педагогике, в которых освещены проблемы использования современных образовательных технологий (Л.В. Загрекова, М.Ю. Олешков, Г.К. Селевко), по методике преподавания английского языка в средней школе (Н.И. Гез, Г.В. Китайгородская, А.Д. Климентенко, А.Н. Шукин), по информационным технологиям (С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун, Т.А. Денежкина, Ж.А. Денисова, В.А. Ефременко, М.Э. Сергеева).

Эмпирическая база исследования – группа обучающихся средней школы (базовый уровень). Количество испытуемых – 120 человек.

Теоретико-практическая значимость исследования заключена в возможности использования проанализированных подходов к обучению иностранному языку с использованием информационных технологий в педагогической практике. Поэтому результаты исследования могут заинтересовать учителей английского языка, работающих по базовым и специализированным программам в средней школе с обучающимися 5-11 классов, и преподавателей начального профессионального образования всех направлений.

Информационные технологии – это технологии, основанные на применении современных подходов к образованию, которые связаны с использованием новейшего технического оборудования. Внедрение информационных технологий в педагогический процесс повышает авторитет учителя в школьном коллективе, так как преподавание ведется на современном, более высоком уровне. Способствует повышению самооценки педагога, развивающего свои профессиональные компетенции [9].

Под информационными технологиями понимается довольно широкий спектр цифровых технологий, используемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг (компьютерное оборудование, программное обеспечение, телефонные линии, сотовая связь, электронная почта, сотовые и спутниковые технологии, сети беспроводной и кабельной связи, мультимедийные средства, а также Интернет). Основанные на информационных технологиях соответствующие образовательные технологии – это технологии, при реализации которых применяются специальные технические средства (компьютер, видео, аудио, кино) [3, 4, 6].

Содержание иноязычного образования корректируется в соответствии с требованиями, предъявляемыми к иноязычному образованию социальным запросом. Программами иноязычного обучения предусмотрены

различные методы, приемы, средства, используемые при изучении иностранного языка в профориентационной работе [9, 11, 14].

Интернет предоставляет огромные возможности для развития идей сетевой мультипликации, хранения обучающих и профориентационных фильмов на серверах, в специальных облачных хранилищах. Чтобы обосновать важность этих процессов, необходимо проанализировать функциональные особенности мультипликации [12, 13].

Интернет способствует повышению продуктивности обучения английскому языку на всех этапах профориентационной работы.

В московских школах и учреждениях среднего профессионального образования появилась «МЭШ» (Московская электронная школа). Это совершенно новая система, которая сочетает в себе преимущества традиционного образования и современных цифровых технологий, что дает возможность учить и учиться по-новому.

В классе вместо обычной меловой доски устанавливается многофункциональная интерактивная панель: это и рабочая поверхность для записей, и большой экран для показа видео-, фотоматериалов и цифровых материалов урока, и браузер для выхода в интернет (рис. 1).

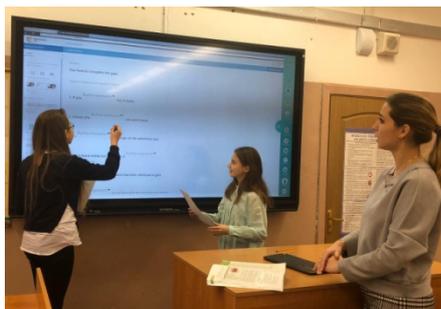


Рисунок 1. Интерактивная панель МЭШ

Данные панели полностью соответствуют требованиям СанПин. Они имеют ЖК-дисплеи, при правильной настройке яркости экрана учитель может проводить урок в обычном режиме, не затемняя свет в классе. С помощью специального программного обеспечения преподаватель имеет доступ к электронной библиотеке, в которой хранятся электронные учебники, интерактивные тестовые задания, виртуальные лаборатории и мультимедийные сценарии уроков (рис. 2).

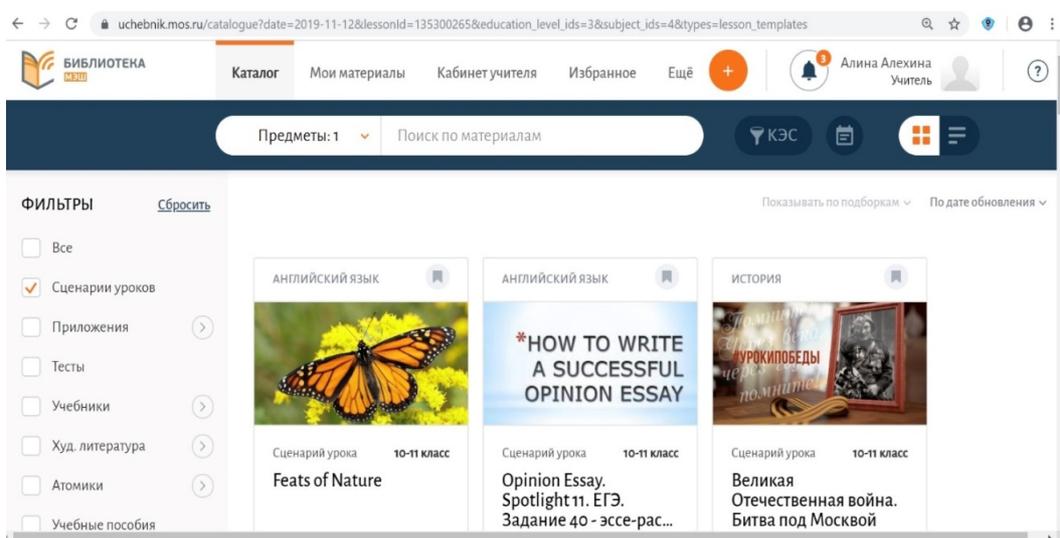


Рисунок 2. Электронная библиотека МЭШ

Концепцию МЭШ создают и поддерживают московские преподаватели всех дисциплин, загружая свои электронные сценарии уроков, тесты, тестовые задания, аудио- и видеоматериалы для использования на занятиях. Электронный журнал и дневник также становятся удобными и доступными сервисами для учителей, обучающихся и их родителей. В конце каждого занятия преподаватели записывают домашнее задание и выставляют оценки в электронный журнал. Родители и дети, которые зарегистрировались в этой системе через официальный портал Мэра, могут сразу же увидеть свои оценки и комментарии учителей на любых электронных устройствах, имеющих выход в интернет. Также есть возможность отслеживать средний балл по каждому предмету и, в случае необходимости, отправить преподавателю сообщение с просьбой назначить какое-то дополнительное задание.

К концу 2018 года здания школ и колледжей были оборудованы инфраструктурой проекта: интерактивными панелями, WiFi-точками, серверами, ноутбуками для учителей. Библиотека МЭШ доступна пользователям всего мира в любое время: <https://uchebnik.mos.ru>. Учебные классы становятся высокотехнологичными пространствами – медиа-центрами, мастерскими, научными лабораториями со стабильным интернетом, современными устройствами и единым хранилищем информации.

Таким образом, современные информационные технологии становятся неотъемлемой частью нашей жизни. Это особенно важно для получения образования подрастающим поколением и важным элементом предпрофессиональной подготовки. Современные подростки ориентируются в интернет-пространстве достаточно легко, и найти какую-либо информацию или подготовить сообщение по какой-либо теме для них не составит труда, если у них есть компьютер и интернет. Поэтому сделать процесс обучения более простым и интересным мы можем с помощью различных электронных образовательных ресурсов [13].

Эмпирическое исследование особенностей использования информационных технологий на уроках английского языка проведено на базе общеобразовательной школы №1191.

Диагностика и развитие речевой деятельности в диалоге при помощи создания ситуации в инженерной профессии.

Участие в эксперименте принимали обучающиеся 6-ых классов школы в количестве 120 человек. Было организовано две группы: контрольная и экспериментальная по 60 человек. На начальном этапе в каждой группе был проведен урок английского языка.

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы было выделено три уровня развития навыков речевой деятельности:

- высокий, более 70%,
- средний, от 30% до 70%,
- низкий, менее 30%.

Для определения мотивации к изучению английского языка двум подгруппам было предложено пройти тест, основанный на Методике диагностики направленности учебной мотивации Т.Д. Дубовицкой [8].

Диаграмма 1 содержит результаты констатирующего этапа эксперимента с выявленными навыками речевой деятельности и показатели мотивации. Диаграмма отражает процентное соотношение уровней владения навыками речевой деятельности в контрольной и экспериментальной группе.

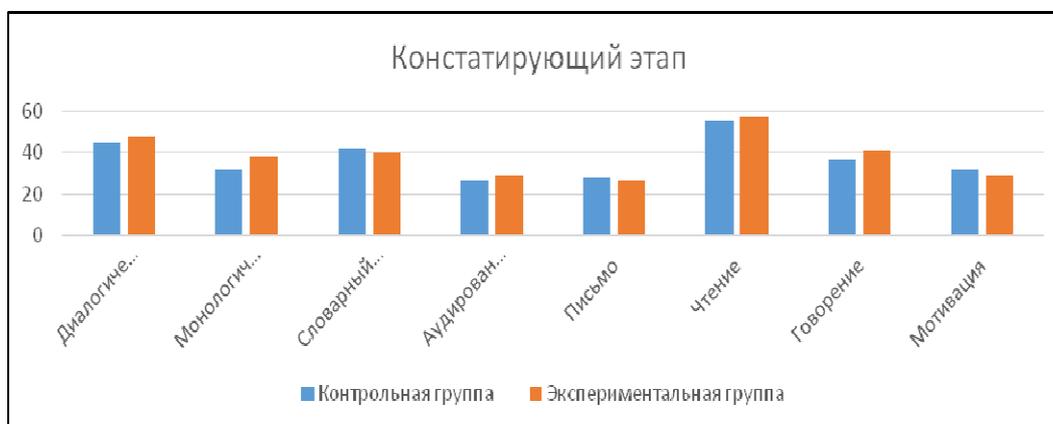


Диаграмма 1. Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментального исследования

На данном этапе выявлен низкий уровень владения навыками речевой деятельности фактически у всех учащихся. Абсолютно низкий уровень владения навыками письма и аудирования. Лишь по чтению и словарному запасу выявлены учащиеся с высоким уровнем владения навыками.

На формирующем этапе опытно-экспериментального исследования контрольной группе занятия проходили обычным способом, на бумажном носителе, через репродуктивно-иллюстративное восприятие на тему «My biography».

В экспериментальной группе были проведены уроки с использованием информационных технологий.

В качестве средств, примененных в рамках реализации информационных технологий, были использованы: компьютер, интерактивная доска, электронная почта, приложение «Мобильное электронное образование», ЭОР «Московская электронная школа». Занятия с обучающимися проводились в компьютерном классе.

Основными этапами работы с ЭОР являлись:

- 1) просмотр видео или прослушивание аудио материалов, связанных с инженерной профессией;
- 2) отработка новой лексики;
- 3) выполнение тренировочных упражнений по аудированию, грамматике и лексике;
- 4) построение диалога по образцу;
- 4) создание собственного диалога по опоре с применением лексики урока по инженерной профессии.

Таким образом, на каждом уроке были задействованы все виды речевой деятельности. Благодаря использованию современных компьютерных приложений каждый обучающийся смог самостоятельно отработать каждый вид заданий. За ходом выполнения учитель следил через монитор своего компьютера, так как приложение синхронизирует данные, внесенные обучающимися, и отображает их в виде таблицы на экране компьютера учителя. Если студент, допускает ошибку или не выполняет какое-либо задание, эта информация сразу же отображается у учителя и он может отправить сообщение с комментариями и исправлениями в корзину сообщений конкретного студента.

С целью развития технологической мыслительной активности обучающихся и подготовки их к трудовой жизни в условиях рыночной экономики; формирования технологической компетентности в области современных производственных процессов, а также в сфере инженерного образования, детям школы №1191 предлагается изучать дополнительные дисциплины инженерного направления. Так для обучающихся 6-8 классов 2018-2019 учебного года были организованы занятия в Политехническом колледже им.Н.Н. Годовикова по следующим дисциплинам: «Виртуальная реальность. Основы 3D-моделирования», «Консультант в области развития цифровой грамотности населения», «Монтаж локальной вычислительной сети».

Основными задачами данных образовательных программ являются:

- создание условий для актуализации знаний о принципах работы персонального компьютера в инженерной специальности;
- формирование технологических знаний и умений владения приемами и операциями применения технологий виртуальной реальности с целью дальнейшего использования полученных знаний в практике повседневной жизни;
- расширить возможности применения программного обеспечения 3D-моделирования;
- развитие творческих способностей и навыков самовыражения;
- формирование применения технологии использования информационно-коммуникационных средств;
- расширение круга общения и повышение информированности о современном мире;
- развитие мотивации к получению профессии инженера.

По завершении прохождения данной программы, ребятам предлагается спроектировать «Дом своей мечты» и подготовить рассказ о нем на английском языке.

Выполнив эту работу и представив свои проекты педагогической комиссии, ребята были очень довольны полученными навыкам проектирования и моделирования различных объектов. У многих действительно появилось желание развиваться в этой области и получить профессию, связанную с инженерным образованием.

По завершении диагностической работы было проведено повторное тестирование по выявлению уровня развития навыков речевой деятельности. Каждый уровень также оценивался определенным количеством баллов. Предполагалось, что по некоторым аспектам и в целом уровень сформированности соответствующих навыков значительно повысится.

На диаграмме 2 отражено процентное соотношение уровней владения навыками речевой деятельности и мотивации на контрольном этапе эксперимента.

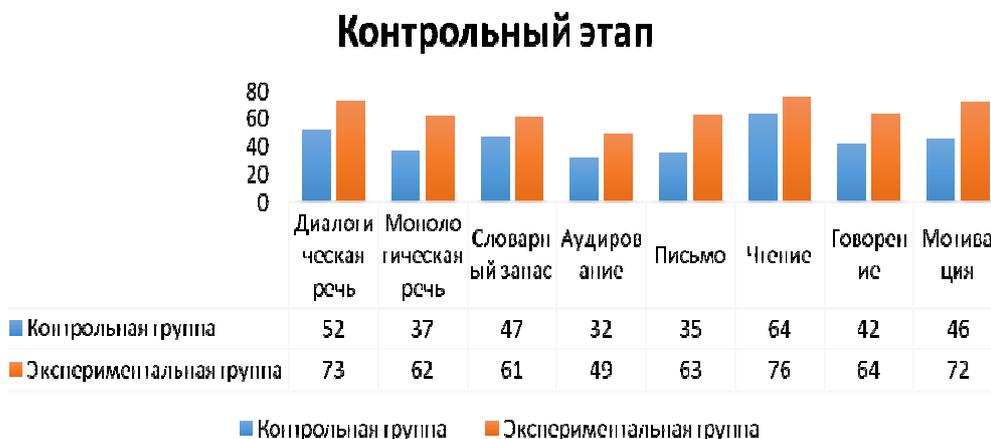


Диаграмма 2. Контрольный этап опытно-экспериментального исследования

Мы можем сделать вывод о том, что изучение английского языка традиционными методами также развивает все виды речевой деятельности и повышает мотивацию к изучению предмета, что подтверждают результаты опытно-экспериментальной работы в контрольной и экспериментальной группе. Использование современных информационно-коммуникационных технологий способствует увеличению показателей итогового тестирования в экспериментальной группе.

Выводы. В данном исследовании были изучены проблемы выявления методологических основ использования информационных технологий в обучении английскому языку в предпрофессиональной подготовке.

Проанализированы понятие и разновидности информационных технологий, используемые в образовательном процессе при обучении английскому языку в процессе предпрофессиональной подготовки учащихся. Современное иноязычное образование в виду расширения межкультурных связей и усовершенствования информационно-коммуникативного пространства требует специфических, инновационных подходов к обучению на различных этапах осуществления образовательного процесса. Информационные технологии выполняют различные функции, однако наиболее существенными из них являются: направление вектора познания на современные источники информации и знаний, приобщение обучающихся к новейшим технологиям добывания знаний, повышение внутренней мотивации к обучению. Информационные технологии в иноязычном обучении сводятся к решению основных дидактических задач, связанных с формированием навыков активной речевой деятельности. Современные информационные и коммуникационные средства могут быть использованы в качестве средств иноязычного обучения, применяемых при реализации информационных технологий как на уроках иностранного языка, так и во внеурочной деятельности обучающихся в профориентационных мероприятиях.

Литература:

1. Закон «Об образовании в Российской Федерации» / Принят 29.12.2012 г. (в ред. от 03 июля 2016 г.) // № 273-ФЗ. 01.01.2017. Собрание законодательства РФ.
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1897 от 17.12.2010г. об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (5-9 классы). – М., 2016.
3. Гез, Н.И., Ляховицкий, М.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий. – 3 изд., перераб. и дополн. – М.: Высш. Школа, 2012. – 265 с.

4. Денежкина, Т.А. Применение информационно-коммуникационных технологий на уроках английского языка общеобразовательной школы / Т.А. Денежкина. – М.: АСТ, 2009. – 254 с.
5. Денисова, Ж.А., Денисов, М.К. Мультимедийная презентация языкового материала как методический прием / Ж.А. Денисова, М.К. Денисов // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 3. – С. 20.
6. Ефременко, В.А. Применение информационных технологий на уроках иностранного языка / В.А. Ефременко // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 8. – С. 18.
7. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2013. – № 5. – С. 34-42.
8. Киреева Е.А., Дубовицкая Т.Д. Методика исследования особенностей самоутверждения в подростковом возрасте // Экспериментальная психология. 2011. Том 4. № 2. С. 115-124.
9. Колесникова, И.А. Основы технологической культуры педагога: Научно-методическое пособие для системы повышения квалификации работников образования / И.А. Колесникова. – СПб.: Дрофа, 2013.
10. Нелунов, А.И. Личностно-ориентированное обучение иностранному языку на основе информационных технологий / А.И. Нелунов. – М.: Просвещение, 2000. – 342 с.
11. Сергеева, М.Э. Новые информационные технологии в обучении английскому языку / М.Э. Сергеева // Педагог. – 2015. – № 2. – С. 162-166.
12. Царапкина, Ю.М. Создание информационно-коммуникативной среды как основы управления инновационными проектами / Ю.М. Царапкина, М.М. Петрова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2019. – № 1(47). – С. 81-86.
13. Царапкина, Ю.М. Использование информационных технологий в профориентации как основа профессионального самоопределения / Ю.М. Царапкина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2017. – Т. 14. – № 4. – С. 430-434.
14. Шигонина, Н.В. Использование мультимедийных технологий на уроках английского языка / Н.В. Шигонина // Гуманизация образования. – 2010. – № 1.

Педагогика

УДК 373.3

старший преподаватель кафедры начального образования

Астрецова Надежда Владимировна

Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» (г. Ставрополь)

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ДИАГНОСТИКЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье проанализированы понятие диагностики и ее основные особенности в условиях реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Рассмотрены характеристики метапредметной диагностической квест-игры и проектного задания как средств оценивания метапредметных результатов младших школьников, конкретизирована структура проектного задания в ключе оценивания познавательных универсальных учебных действий младших школьников. Представленные диагностические материалы позволяют оптимизировать процесс оценивания образовательных результатов в соответствии с требованиями стандарта.

Ключевые слова: метапредметные результаты, универсальные учебные действия, оценивание, диагностика, квест, проектное задание.

Annotation. The article analyzes the concept of diagnostics and its main features in the conditions of implementation of the requirements of the Federal state educational standard of primary General education. The characteristics of the interdisciplinary diagnostic quest games and project tasks as means of assessment of metasubject results of Junior schoolchildren, the structure of the project task is specified in the key of evaluating the cognitive universal educational actions of younger students. The presented diagnostic materials allow to optimize the process of evaluation of educational results in accordance with the requirements of the standard.

Keywords: metasubject results, universal training actions, assessment, diagnostics, quest, project task.

Введение. Образовательные стандарты нового поколения ориентируют на достижение качественно новых целей и результатов образования. Смена знаниевой парадигмы на деятельностную в образовании предполагает перенос акцентов с изучения основ наук на развитие универсальных учебных действий (УУД) средствами предметного содержания [6]. Поэтому основным критерием оценивания образовательных результатов выступает теперь не освоение обязательного минимума содержания образования, а овладение системой учебных действий с изученным материалом [4, с. 8]. И, несмотря на то, что Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (далее ФГОС НОО) реализуется достаточно длительный период (с 2011-2012 уч. г.), осуществление диагностики метапредметных и личностных результатов вызывает много сложностей у учителей начальных классов. Поэтому считаем актуальным рассмотреть понятие педагогической диагностики и конкретизировать ее особенности в условиях реализации ФГОС НОО.

Изложение основного материала статьи. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что понятие диагностики вначале рассматривалось только как медицинский термин, позднее имели место психологическая, психофизиологическая и психолого-педагогическая диагностика, и лишь только потом педагогическая диагностика. При этом следует отметить, что значительный вклад в становление понятия «педагогическая диагностика» внесли психологи, занимающиеся решением проблем развития школьников в процессе обучения (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Е.Д. Божович, Г.А. Цукерман). Л.С. Выготский определил значимость двухуровневой диагностики, обеспечивающей возможность выявления уровня актуального развития и уровня зоны ближайшего развития. Автор связывал возможность прогнозирования результатов именно с исследованием зоны ближайшего развития. Д.Б. Эльконин под диагностикой понимал «такую диагностику, в центре которой находится, прежде всего, отдельный ребенок –

его уровень развития, трудности, прогноз и коррекционно-педагогические мероприятия» [8, с. 305]. Уже с начала XX века психодиагностика, как самостоятельная научная отрасль, признана решать педагогические задачи. Как справедливо отмечает М.И. Кузнецова, влияние психологической диагностики на педагогический процесс позволило обогатить педагогическую теорию необходимыми данными о психологических закономерностях протекания процесса учения и обеспечило возможность проводить его диагностику педагогическими средствами [3, с. 114].

Определение понятия педагогической диагностики в Российской педагогической энциклопедии сформулировал в этот период В.В. Давыдов, характеризуя ее как совокупность приёмов контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизации учебного процесса, дифференциации учащихся, а также совершенствования учебных программ и методов педагогического воздействия [5, с. 123]. В условиях реализации ФГОС НОО считаем актуальным рассматривать педагогическую диагностику по определению М.И. Кузнецовой как совокупность специально подобранных систематизированных заданий, позволяющих выявить не только овладение учащимися предметными результатами в виде знаний, умений и навыков, но и уровень овладения УУД, динамику изменений, происходящих в развитии учащихся, а также характер и причины затруднений, испытываемых учащимися при выполнении заданий [3, с. 119]. Данное определение, наряду с основными функциями диагностики, учитывает и требования ФГОС к результатам освоения основной образовательной программы. Такое понимание педагогической диагностики позволяет сделать вывод, что проведение педагогической диагностики и анализ полученных результатов – дело достаточно трудоёмкое, но эта работа дает возможность повысить эффективность педагогической деятельности учителя и в полной мере реализовать требования ФГОС НОО.

Наряду с этим, используемый педагогами начальной школы диагностический инструментарий не всегда позволяет выявить сформированность всех требуемых стандартом образовательных результатов, преимущественно направлен лишь на оценивание предметных знаний, умений и навыков учащихся, как более привычное и понятное для учителей. Проводимые в течение всего года мониторинги вызывают у детей эмоциональное напряжение, а, порой, и стрессовые ситуации, отнимают много времени у учителей на подготовку, проведение и оценивание результатов. Затруднения педагогов в оценивании сформированности у школьников УУД подтверждают результаты экспертизы аттестационных материалов учителей начальных классов, а также обсуждение данных вопросов в рамках проводимых кафедрой начального образования Ставропольского краевого института развития образования обучающихся мероприятий (курсов повышения квалификации, семинаров, вебинаров). Выявленные трудности, с которыми сталкиваются как педагоги, так и учащиеся, определяют необходимость поиска инновационных подходов к диагностике новых определенных стандартом образовательных результатов.

В итоге были подобраны системы диагностических заданий для младших школьников, представленные в форматах диагностической метапредметной игры и проектных заданий. Эти варианты проведения диагностики в начальной школе могут применяться как самостоятельно, так и комплексно. Кроме того, их применение может быть организовано на уровне одного класса, классной параллели или всей начальной школы. Проанализируем более подробно каждый из указанных форматов проведения диагностики.

Диагностическая метапредметная игра «Интеллектуальный квест».

Применение игрового подхода к диагностике результатов освоения программы учащимися, на наш взгляд, позволяет не только избавить учащихся от стрессов и отрицательных эмоций во время диагностических процедур, но и напротив повышает познавательный интерес к обучению. Игра предназначена для учащихся начальных классов и проводится с целью получения объективных результатов, характеризующих уровень сформированности универсальных учебных действий (логических УУД), и формирования рейтинга школьников в соответствии с количеством полученных баллов.

Квест по сути представляет собой цепочку заданий для учащихся на конкретные действия, результат выполнения каждого из которых предоставляет возможность перехода к следующему заданию. В соответствии с этим диагностическая метапредметная квест-игра может представлять собой следующую систему последовательных заданий на оценивание познавательных логических УУД:

1) определение понятий, выполнение обобщений, установление аналогий; → 2) установление причинно-следственных связей; → 3) построение рассуждений; → 4) формулирование выводов; → 5) выполнение классификации по предложенным основаниям (или самостоятельный выбор оснований и критериев классификации в зависимости от уровня сложности квеста); → 6) создание модели для решения познавательной задачи.

Выполнение заданий такого квеста рассматривается как механизм выявления у младших школьников уровня сформированности логических УУД. В процессе игры учащимся класса (или в параллелях) предлагается выполнить 30 заданий – по 6 метапредметных заданий (указанных в цепочке выше) в рамках пяти учебных предметов: литературное чтение, иностранный язык, окружающий мир, математика, русский язык (выбор предметов может быть и иным).

Возможен и электронный формат игры, позволяющий в короткий срок провести диагностику конкретного метапредметного результата у большого количества обучающихся и не требующий затрат времени у педагога на проверку и оценивание работ детей. По примеру М.М. Шмулевич квест-игра на оценивание познавательных логических УУД может применяться в режиме онлайн с использованием компьютерной программы iSpring QuizMaker [7].

Проектные задания.

Проектное задание М.В. Дубова считает эффективным дидактическим средством, обеспечивающим продуктивную деятельность школьника в проектировании [1, с. 50]. Проведенный анализ исследований автора в отношении проектной деятельности позволил уточнить и конкретизировать структуру проектного задания как средства проектирования:

1. Название темы проекта.
2. Описание проблемной ситуации.
3. Система заданий, конкретизирующих решение проблемы.
 - 3.1. Задание на выдвижение предположения по решению проблемы.
 - 3.2. Задание, направленное на поиск информации.
 - 3.3. Задание, ориентирующее на создание продукта проекта.
4. Направленность выводов по работе над проектом.

Предложенный вариант конструирования проектного задания может быть уточнен и конкретизирован с учетом собственного видения педагогом методических проблем ученического проектирования. Пример такого задания приведен в таблице 1.

Таблица 1

Проектное задание для младших школьников

<p>1. Название темы проекта – «Старинные города. Охрана памятников истории и архитектуры».</p> <p>2. Описание проблемной ситуации:</p> <p>– Исторические источники свидетельствуют о том, что города на Руси появились в давние времена. В настоящее время часть города со старинными постройками называют историческим центром. Это своего рода городской музей под открытым небом. Сюда можно приходиться любоваться старинными церквями, дворцами, изучать памятники архитектуры, узнавать секреты мастерства наших предков. А человек является создателем и носителем культуры. Но если мы не сохраним памятники культуры и истории, забудем заветы наших предков, их обычаи, предадим забвению уроки истории, мы потеряемся во множестве народов мира. Уничтожить что-либо легко, а вот вернуть утраченное трудно, порой даже невозможно.</p> <p>3. Система заданий, конкретизирующих решение проблемы.</p> <p>3.1. Задание на выдвижение предположения по решению проблемы:</p> <p>– Сделайте предположение, есть ли в нашем городе исторический центр? Какие старинные постройки сохранились в нём?</p> <p>3.2. Задание, направленное на поиск информации:</p> <p>– Узнайте из различных источников, какие памятники истории и культуры есть в нашем городе? Где они расположены? В каком находятся состоянии?</p> <p>3.3. Задание, ориентирующее на создание продукта проекта:</p> <p>– Расскажите об интересных фактах создания исторических и архитектурных памятников своим одноклассникам.</p> <p>– Оформите собранный материал в виде альбома с текстами и иллюстрациями и подготовьтесь к её презентации.</p> <p>4. Направленность выводов по работе над проектом.</p> <p>– Сформулируйте выводы по проблеме. Что в следующий раз мы сделаем иначе?</p>

Проанализируем каждый структурный компонент такого задания как средства оценивания универсальных учебных действий на примере познавательных УУД [2] (таблица 2).

Таблица 2

Анализ структуры проектного задания как средства оценивания познавательных УУД младших школьников

№ п/п	Структурные компоненты проектного задания	Оцениваемые познавательные УУД
1.	Название темы проекта	– самостоятельное определение учащимся познавательной цели
2.	Описание проблемной ситуации.	– смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; – структурирование информации; – определение проблемы, самостоятельное планирование деятельности при решении проблем творческого и поискового характера; – анализ объектов для выделения существенных и несущественных признаков; – синтез как составление целого из частей.
3.	Система заданий, конкретизирующих решение проблемы.	– выбор оснований и критериев для выполнения действий сравнения, сериации и классификации; – установление причинно-следственных связей;
3.1.	Задание на выдвижение предположения по решению проблемы.	– построение логической цепи рассуждений; – выдвижение гипотез и их обоснование; – самостоятельное определение способов решения проблем творческого и поискового характера.
3.2.	Задание, направленное на поиск информации.	– поиск и выделение требуемой информации (в том числе и с помощью компьютерных средств); – структурирование информации; – преобразование модели для выявления общих законов, определяющих предметную область; – проведение доказательства; – формулирование свободного речевого высказывания в устной и письменной формах.
3.3.	Задание, ориентирующее на создание продукта проекта.	– применение наиболее рациональных способов решения задач в зависимости от конкретных условий; – моделирование как преобразование объекта в модель (пространственно-графическую или знаково-символическую); – самостоятельное определение способов решения проблем как творческого, так и поискового характера.
4.	Направленность выводов по работе над проектом.	– формулирование свободного речевого высказывания в устной и письменной формах; – рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности.

В таблице представлен достаточно широкий охват познавательных УУД, сформированность которых можно оценить на каждом этапе работы обучающихся. Анализ содержания таблицы позволяет сделать вывод об эффективности проектного задания как средства оценивания универсальных учебных действий школьников. Следует отметить, что каждый структурный компонент задания значим для оценивания познавательных УУД, но вместе с этим предложенная структура проектного задания носит ориентировочный характер. Ученик всегда должен иметь возможность отклониться от первоначально замысла в соответствии с намеченным учителем плана выполнения задания и выйти на другие, более значимые и интересные для него пути решения проблемы, как подчеркивает М.В. Дубова [1, с. 53]. Главное, чтобы в этот момент педагог смог увидеть «рациональное зерно» в работе своего ученика, но при этом корректно внести поправки в его деятельность.

Выводы. Предлагаемые диагностические материалы – игра «Интеллектуальный квест» и проектные задания – дают возможность педагогам получить информацию не только об уровне сформированности конкретных УУД учащихся начальной школы в обобщенном виде, но и в плане индивидуальных достижений, а также в разрезе учебных предметов. А это, в свою очередь, позволяет получить объективный материал, необходимый для корректировки образовательного процесса в целом, а также для разработки индивидуальной стратегии продвижения к успеху каждым учеником. Таким образом, предлагаемые в форматах квеста и проектных заданий диагностические материалы позволяют реализовать все вышеназванные в определении Кузнецовой М.И. функции педагогической диагностики.

Литература:

1. Дубова М.В. Организация проектной деятельности младших школьников. – М.: Баласс, 2011. – 80 с.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2015. – 152 с.
3. Кузнецова М.И. Система контроля и оценки образовательных достижений младших школьников как фактор повышения качества образования: дис. доктора педагогических наук: 13.00.01 / Марина Ивановна Кузнецова. – М., 2017.
4. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. [М.Ю. Демидова, С.В. Иванов, О.А. Карабанова и др.]; под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2015. – 215 с.
5. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. т. 2. 1999. – 672 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2011. – 31 с.
7. Шмудевич М.М. Интеллектуальный квест [Электронный ресурс] // <https://elibrary.ru/item.asp?id=32321936> (дата обращения 08.06.19 г.).
8. Эльконин, Д.Б. Некоторые вопросы диагностики психического развития детей / Д.Б. Эльконин // Избранные психологические труды, М.: Педагогика, 1989. с. 301-305.

Педагогика

УДК 373.3

кандидат педагогических наук, доцент Ахметшина Ирина Анатольевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);

кандидат психологических наук, доцент Балакирева Нина Алексеевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ЛИТЕРАТУРНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ, НАЦЕЛЕННОГО НА ФОРМИРОВАНИЕ ТИПА ПРАВИЛЬНОЙ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья актуализирует проблему литературного развития младших школьников в условиях обучения грамоте. Особое внимание уделено вопросу формирования у обучающихся начальных классов типа правильной читательской деятельности.

Ключевые слова: младший школьник, обучение грамоте, литературное развитие, тип правильной читательской деятельности.

Annotation. The article actualizes the problem of literary development of primary school children in literacy training. Special attention is paid to the formation of students in primary school type of correct reading activity.

Keywords: primary school student, literacy, literary development, type of correct reading activity.

*Посвящается светлой памяти
кандидата педагогических наук, доцента
Валентины Павловны Синенко (Сыромицкой)*

Введение. Проблема литературного развития обучающихся начальной школы далеко не нова. Во второй половине XX века она подвергалась многоплановому теоретико-экспериментальному исследованию преимущественно в методике преподавания литературы – при обучении старшеклассников (М.А. Беляева, Т.Г. Браже, Л.Г. Жабицкая, Е.В. Квятковский, Н.Д. Молдавская и др.). Лишь в последние десятилетия интерес к названной проблеме обусловил появление ряда исследований литературного развития младших школьников (М.П. Воюшина, Т.С. Троицкая и др.), хотя у детей, обучающихся в начальных классах есть все предпосылки для целенаправленного литературного развития с первых дней обучения чтению. Такими предпосылками мы считаем определенный (разумеется, пока весьма небольшой) жизненный опыт детей, знакомство (пусть даже поверхностное) с кругом доступных детских книг, умение (конечно, пока еще очень несовершенное) осваивать заложенную в текстах художественных произведений информацию (правда, к

моменту поступления в школу – в основном – при слушании, а не при самостоятельном чтении текста) [7, с. 161].

Изложение основного материала статьи. На наш взгляд, понятие «литературное развитие школьников» применительно к младшему школьному возрасту (детям 6-10 лет) – соотносится с процессом формирования у детей младшего школьного возраста специальной читательской деятельности, основу которой составляет целенаправленный и оценочно выдержанный акт восприятия произведения словесного искусства через инструмент для чтения – книгу [6].

Следовательно, задача литературного развития обучающихся может быть решена только в рамках формирования у них типа правильной читательской деятельности, что, несомненно, обеспечивает практическое обучение ребенка умению, во-первых, предварительно знакомиться с книгами, среди которых ему предстоит сделать выбор, а во-вторых, в процессе и после прочтения книги все время перепроверять правильность своего восприятия, опираясь на систему средств, превращающих текст в книгу и обеспечивающих всем читателям, какими бы разными они ни были, объективность осознания опыта, заключенного в книге.

Это означает, что обучение чтению на всех уроках – литературного чтения и обучения грамоте – должно идти единообразно. Универсальным методом, позволяющим решать названные задачи, является метод чтения-рассматривания. Применение этого метода в системе занятий и уроков внеклассного чтения приводит к становлению у ребенка умения ориентироваться в круге доступных для чтения книг, выбирать нужную книгу в связи с поставленной целью и своими возможностями, основываясь на информации, полученной из внешних показателей содержания книги (фамилия автора, название, иллюстрации), и таким образом готовиться к чтению [4].

Метод чтения-рассматривания позволяет устранить вербализм в формировании читательских умений, так как вербальное создание установки на восприятие художественного произведения малоэффективно даже для подготовленного читателя, не говоря уж о ребенке, который не имеет опыта мысленного предвосхищения содержания того, что ему предстоит воспринять при чтении.

У детей младшего школьного возраста преобладает предметно-практическое и наглядно-образное мышление. Задать детям, только начинающим обучаться читать, образное содержание любого текста исключительно словесными методами необычайно трудно. Им необходим «запас» образов, активизирующий детское мышление, создающий условия для возникновения чувственно-образных связей как с объективной реальностью, так и с соотносящейся с нею системой языковых значений, которые обучающийся читать должен научиться синтезировать. Игнорирование этого положения может привести к тому, что у детей в процессе чтения возникнут субъективные читательские представления, не соответствующие не только идейно-художественной направленности произведения, но и его фактическому содержанию.

Следовательно, содержание обучения чтению, нацеленного на формирование у первоклассников порогового уровня литературного развития, которое можно было бы в дальнейшем совершенствовать, развивать и углублять, должно быть развернуто в следующих направлениях: во-первых, в направлении *обучения ребенка специальной деятельности* с книгой как предметом, обладающим специфическими конструктивными признаками, нацеленными на то, чтобы задать младшим школьникам понятийно-образную основу для литературного развития; во-вторых, в направлении *создания* привычной для ребенка *установки* на восприятие художественной условности как особого эмоционально-образного отражения мира – при чтении; в-третьих, в направлении *активизации уровня читательского восприятия* учащихся с учетом индивидуальных и возрастных возможностей понимания и переживания ими любого текста [5]. Такой подход к пониманию литературного развития принципиально ориентирован на динамику становления у всех детей читательских способностей с первого класса в условиях всеобщего обучения.

Главное же – невнимание к литературному развитию младших школьников на начальном этапе обучения чтению ставит под сомнение целесообразность и результативность обучения чтению в целом как личности и социально значимой деятельности. Отсюда следует вывод, что и на уроках обучения грамоте при работе с дидактическими текстами и художественными произведениями следует использовать тот же алгоритм работы, что и на занятиях внеклассным чтением при работе с детской книгой. Первое, что необходимо сделать, – рассмотреть иллюстрацию к тексту, которая позволит в первом приближении понять, о ком и о чем, о каких событиях пойдет речь в тексте.

Второй шаг – работа с заглавием текста, которое чаще всего, будучи кодифицированной идеей текста, несет мощную смысловую нагрузку, и анализ его смысла позволяет уточнить или принять высказанное прежде предположение о теме/идее/специфике текста.

Третий шаг – чтение группы слов, вынесенных перед текстом и тематически связанных с ним, что позволяет узнать некоторые детали предстоящего чтения: имена персонажей, названия предметов, явлений, действий. На основе анализа информации, полученной из трех источников (так же, как и при работе с детской книгой, где источников информации тоже три – фамилия автора, заглавие, иллюстрация на обложке), можно с большой степенью достоверности предопределить, предугадать возможное содержание текста, а затем в процесс чтения проверить правильность предположения. Такая подготовка к чтению позволяет включить в общую работу всех детей, независимо от того, умеют ли они уже читать или нет, т.е. формируется мотивация учебного действия.

Описанная методика была разработана и защищена более тридцати лет назад В.П. Сыромицкой (Синенко) и весьма успешно применяется учителями начальных классов Оренбургской области. Однако трудности, с которыми ныне встречаются учителя при реализации методики литературного развития первоклассников на уроках обучения грамоте, обусловлены не сложностью самой методики, а характером учебников, по которым им приходится обучать школьников чтению.

Общезвестно, что первая учебная книга, предназначенная для обучения важнейшему виду человеческой деятельности, а именно, чтению и решения задач общего развития учеников, это букварь. Так и было с древнейших времен и практически до нашего времени, до появления огромного количества различных «Букварей», «Азбук», «Добрых друзей», «АБВГДеек», «Любимых азбук» и пр. Казалось бы, это очень хорошо, ведь дети обучаются в разных условиях, они приходят в класс с разным уровнем подготовки, и учитель имеет возможность выбрать для работы тот букварь, который в наибольшей степени отвечает особенностям его класса. Но не все так просто. Нынешние буквари и азбуки во многом перестали выполнять свою основную функцию – быть приспособлением для обучения первоклассников чтению.

Обратимся к букварю К.Д. Ушинского, которого по праву считают основоположником отечественной букваристики, а его букварь – «Родное слово для детей младшего возраста. Год первый. Азбука и первая после Азбуки книга для чтения с прописями, образцами для первоначальной рисовки и картинками в тексте» – непревзойденным образцом первой учебной книги для чтения. Собственно «Азбука» – это 24 страницы, освоив которые, неграмотные дети в неграмотной России могли научиться бегло и внятно читать. Подготовительный период обучения грамоте, как его принято сегодня называть, длился всего один урок. А далее – основной этап, когда шло собственно обучение чтению сначала на рукописном шрифте, а затем – на печатном. Материалы для чтения, которые К.Д. Ушинский включил в «Азбуку», давали возможность не только работать над техникой чтения, но и развивать детей, формировать у них нравственно-эстетические чувства и представления. А что же в современных букварях?

Многие из нынешних букварей превратились в двухтомники, количество страниц увеличилось до 240 (!). Подготовительный период, когда дети еще не учатся читать, занимает до сотни страниц, заполненных «картинками», которые сами авторы называют иллюстрациями (к чему? чего?). Такие сюжетные картинки предназначены, судя по их содержанию и подписям под ними, которые в некоторых букварях даются, для создания «коммуникативно-речевых ситуаций», а, следовательно, для развития устной речи. Задача очень важная, но как работать учителю в течение урока по развороту, на котором – сюжетные картинки на тему, например, «Как здороваться», «Как прощаться», «Как вести себя в театре» и др. И какое это все имеет отношение к чтению? Напомним, речь идет именно об учебнике, предназначенном для обучения чтению, а не для развития речи, усвоения речевого этикета, правил хорошей речи.

Сам характер учебного материала тоже весьма сомнителен. Например, в «Моей любимой азбуке» Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной первые предложения, которые читают дети, о каких-то неизвестных Пите, Отто и Рите, которые друг с другом периодически «прыг-прыг», «топ-топ». А у К.Д. Ушинского первые предложения таковы: «Саша, не шали», «Моя милая мама», «Мои милые дети», «У моего деда седые волосы» и др. В букваре Н.Ф. Бунакова встречаем: «Мой милый батюшка. Моя милая матушка». В букваре Д.Н. Тихомирова и Е.Н. Тихомировой, который, кстати, насчитывал 31 страницу: «Косили косами. Коси, коса, пока роса». В «Русской азбуке» В.Г. Горецкого и др. первый текст, который могут прочитать неграмотные до школы дети, появляется на с. 48: «Нина у осины. Инна у сосны. Ау, Нина! Ау!».

Многие тексты в букварях не озаглавлены. Столбики слов, предназначенных для отработки техники чтения, никоим образом не соотносятся с текстом, иллюстрации, помещенные на страницах, не имеют никакого отношения к тексту. Тематическое единство страницы, позволяющее отрабатывать у детей способность думать над текстом до чтения, перепроверять свое предположение чтением, а затем составлять связное высказывание на основе всей информации, полученной их иллюстрацией, заглавия, группы слов и текста, мы наблюдаем лишь в букваре В.Г. Горецкого и др. в изданиях 80-х годов XX века, до его переработки и представления в виде «Русской азбуки», когда большая часть заголовков была снята, иллюстрации к тексту превратились в сюжетные картинки.

На страницах многих букварей перемешаны предложения и тексты, которые могут прочитать одни и не могут другие. Составители объясняют этот факт тем, что таким образом они дают материал для работы всего класса, где есть читающие и не читающие дети. Если быть точным, то следует говорить о том, что в классе могут быть дети, умеющие «озвучивать слова по их графической модели» (Д.Б. Эльконин), но они еще не умеют вчитываться в текст, извлекая из него всю заключенную в нем информацию, представляя и переживая прочитанное. Во многих букварях полгода детям представляются для чтения материалы, не позволяющие отрабатывать в комплексе читательские действия: текстов нет. А вот этому-то и должны мы учить на уроках обучения грамоте, то есть тому, чего пока не умеет никто из пришедших в 1 класс.

Выводы. Содержание современной подготовки учащихся начальных классов по литературному чтению и требования к уровню подготовки оканчивающих начальную школу определяются Федеральным Государственным стандартом общего образования второго поколения. В пособии «Планируемые результаты начального общего образования» из серии «Стандарты второго поколения» в разделе «Планируемые результаты освоения междисциплинарных программ» отмечается, что «выпускник научится осознанно читать тексты с целью удовлетворения интереса, приобретения читательского опыта, освоения и использования информации» [1, с. 19]. Ниже, в следующей части пособия, в разделе «Литературное чтение» указывается, что «в результате изучения курса выпускник начальной школы осознает значимость чтения для своего дальнейшего развития и для успешного обучения по другим предметам. У него будет формироваться потребность в систематическом чтении как средстве познания мира и самого себя» [1, с. 37]. Далее указывается, что выпускник «полюбит чтение художественных произведений», научится «самостоятельно выбирать интересующую литературу», «ориентироваться в книге по названию, оглавлению, отличать сборник произведений от авторской книги, самостоятельно и целенаправленно осуществлять выбор книги в библиотеке по заданной тематике, по собственному желанию» [1, с. 37-39].

Следовательно, обучение учащихся умению действовать с книгой и среди книг, а шире – формирование у них типа правильной читательской деятельности определено нормативными документами как обязательная составляющая содержания начального образования. Поэтому естественно предположить, что и современная система литературного образования младших школьников будет нацелена на максимальное использование потенциала детской книги для формирования личности ребенка, включая обучение умению действовать с книгой и среди книг, тем более что это требует Федеральный государственный образовательный стандарт.

Однако тщательный анализ программ, учебников, методических пособий показывает, что работа с детской книгой остается на уровне деклараций, специальных уроков обучения чтению книг нет. Хотя есть научно обоснованная и практически проверенная в течение полувека методика формирования личности ребенка средствами чтения-общения – школа Н.Н. Светловской. Разработанная методика обеспечивает практическое обучение ребенка умению, во-первых, предварительно знакомиться с книгами, среди которых ему предстоит сделать выбор, а во-вторых, в процессе и после прочтения книги все время перепроверять правильность своего восприятия, опираясь на систему средств, превращающих текст в книгу и обеспечивающих всем читателям, какими бы разными они ни были, объективность осознания опыта, заключенного в книге [2; 3].

Литература:

1. Планируемые результаты начального общего образования / Л.Л. Алексеева, С.В. Анащенкова, М.З. Биболетова и др.; под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2009. – 120 с.
2. Светловская Н.Н. Обучение чтению и законы формирования читателя // Начальная школа. – 2003. - №1. – С. 11-18.
3. Светловская Н.Н., Пиче-оол Т.С. Детская литература в современной начальной школе (учебно-методическое пособие). – М.: Юрайт, 2018. – 193 с.
4. Синенко В.П. Обучение грамоте. Теории и концепции первоначального обучения чтению в русской школе: курс лекций: в 3 ч. Ч. 1. – Орск: Изд-во ОГТИ, 2005. 110 с.
5. Синенко В.П. Формирование навыка чтения у младших школьников: учебное пособие. – Орск: Изд-во ОГТИ (филиала ОГУ), 2015. – 167 с.
6. Сыромицкая-Синенко В.П. Чему и как учить на уроках обучения грамоте в XXI веке // Русский язык в Туве. – 2017. - №1(12). – С. 28-33.
7. Телина И.А., Синенко В.П. Литературное развитие первоклассников в период обучения грамоте // Молодежь. Наука. Инновации: материалы Международной научно-практической конференции (18 марта 2014 г.). – Орск: ОГТИ (филиал ОГУ), 2014. – С. 159-165.

Педагогика

УДК: 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Ахтамова Светлана Станиславовна

Лесосибирский педагогический институт - филиал Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);

кандидат биологических наук, доцент Ефиц Ольга Александровна

Лесосибирский педагогический институт - филиал Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

РОЛЬ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ САМООРГАНИЗАЦИИ И САМООБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Рассматривается вопрос о роли ситуационных заданий в формировании профессионально-значимых компетенций самоорганизации и самообразования при подготовке студентов педагогических вузов. Описан опыт формирования компетенций самоорганизации и самообразования, как внутренней потребности обучающихся, ведущий к личностному росту потенциала школьного учителя. Охарактеризованы приемы и методы обучения будущих педагогов посредством ситуационных заданий. Доказано, что система формирования компетенций самообразования и самоорганизации у студентов педвузов будет эффективной при интегрированном применении специально разработанных ситуационных задач и заданий (активных методов и форм обучения) направленных на формирование компетенций самообучения и самоорганизации. Предложенная методика является активным способом включения студентов в совместную с педагогом деятельность по организации, контролю и самоконтролю своей профессионально значимой учебной работы и формированию опыта преподавательской работы.

Ключевые слова: ситуационные задания; самоорганизация; самообразование; компетенция; образовательный стандарт.

Annotation. The article considers the role of situational tasks in the formation of professionally significant competencies of self-organization and self-education in the preparation of students of pedagogical universities. The experience of formation of competences of self-organization and self-education as internal needs of students, leading to personal growth of potential of the school teacher is described. Techniques and methods of teaching future teachers through situational tasks are characterized. It is proved that the system of formation of competences of self-education and self-organization at students of pedagogical universities will be effective at integrated application of specially developed situational tasks and tasks (active methods and forms of training) directed on formation of competences of self-training and self-organization. The proposed method is an active way to include students in joint activities with the teacher on the organization, control and self-control of their professionally significant educational work and the formation of teaching experience.

Keywords: situational tasks; self-organization; self-education; competence; educational standard.

Введение. В настоящее время в российских вузах наблюдаются кардинальная переоценка ценностей, заключающаяся в смене социальных и политических направлений и ориентиров. В учебно-образовательном процессе происходят огромные перемены. Быстро меняющаяся учебная среда призывает выпускника вуза к формированию способностей самоорганизации и самообразования. Увеличивающиеся информационные объемы, вынуждают искать внутренние знания и умения в преобразовании их в профессиональные компетенции. Новая ситуация требует перемен в содержании, формах и методах учебной работы высшей школы, а также адаптации программ подготовки будущих специалистов-педагогов. Описанные преобразования и изменения выдвигают на первый план проблему активизации самообразования и самоорганизации студентов, водоизменения содержания и методов.

Актуальность выбранной темы обусловлена социальной востребованностью на подготовку компетентных, творческих, конкурентоспособных педагогов, высококвалифицированных и готовых к постоянному профессиональному росту, к самообразованию, к самообучению, к поиску и реализации новых и эффективных форм организации учебной деятельности. Сформированность компетенций самообучения и самоорганизации позволяет будущему педагогу успешно реализовывать задачи новых направлений обучения.

Цель исследования – теоретически аргументировать, разработать и опытно-поисковым путем проверить эффективность педагогических условий формирования компетенций самообразования и самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов посредством применения ситуативных задач при обучении в педагогическом вузе.

Проблема формирования компетенций самоорганизации и самообразования учебной деятельности студентов требует поиска путей ее решения на теоретическом и практическом уровнях, а рост числа публикаций по этой теме указывает на интерес исследователей к данному вопросу.

Изложение основного материала статьи. Проблема самоорганизации и самообразования учебной деятельности всегда находится в центре внимания педагогов и психологов, занимающихся педагогической практикой. Первые работы касающиеся этой темы были опубликованы в России (в 20 годы XX века) в виде методических рекомендаций (указаний) по самоорганизации и самообразованию определенных целей, составлению планов, контролю и учету времени обучения. Книга И.В. Ребельского «Азбука умственного труда» выдержала 12 переизданий за период с 1926 по 1930 годы, что говорит об интересе к данной теме.

В научной литературе отсутствует единое, признанное определение самоорганизации и самообразования, несмотря на широкое освещение этих понятий в теоретико-практических исследованиях многочисленных направлений.

В психолого-педагогической литературе самоорганизация рассматриваются в педагогическом (посвящены труды авторов: Ю.К. Бабанского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Н.Ф. Талызиной, Д.Б. Эльконина) и психологическом (С.И. Архангельским, Л.И. Божович, С.Ю. Ключниковым, Дж. Моргенстерном и др.) аспектах.

Под самоорганизацией психологи и педагоги понимают способность (умение) человека организовать собственную деятельность и рассматривают четыре подхода: личностный, деятельностный, интегральный (лично-деятельностный) и технический [1].

Наиболее известным для анализа структуры самоорганизации является структурно-функциональный подход, позволяющий выявить наиболее устойчивые, инвариантные элементы и внутренний механизм процесса (способ преобразования содержания). Признание получили модели самопроцессов, построенные на базе структурно-функционального подхода: модель О.А. Конопкина – осознанной саморегуляции произвольной деятельности; целостная система Н.М. Пейсахова – самоуправления; функциональная структура Я.О. Устиновой – модель учебной самоорганизации; голографическая модель А.Д. Ишкова – процесс самоорганизации [2].

Последняя модель получила широкое распространение в психолого-педагогической практике. Рассмотрев ее компоненты, мы выяснили, что самым значимым является первый – целеполагание. Это подтверждают другие, встречающиеся в литературе модели, состоящие из двух частей: целеполагания и целедостижения. Докажем позже, что целеполагание будет являться базовым элементом самоорганизации и при обучении решению ситуационных заданий.

Проведенный опрос о целеполагании в учебной деятельности среди студентов выявил следующие причины отсутствия этого этапа в самоорганизации: не готовы взять на себя ответственность даже за собственную жизнь; низкая самооценка своей значимости; не осознают важности целеполагания; не знают, как это делается и наконец, в большинстве случаев испытывают огромный страх недооценки и неудачи в образовательной среде.

Организованные тренинги об условиях успешной самоорганизации доказали необходимость наличия у будущего педагога ответственности за результат обучения, необходимость быть уверенным в себе, самостоятельным человеком.

Любая профессия, является для личности управляющей и преобразующей. А для того чтобы управлять ростом личности, нужно быть компетентным – понятие профкомпетентности выражает теоретическую и практическую готовность человека к осуществлению определенной деятельности и характеризует ее профессионализм. В федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), указаны непосредственно относящиеся к нашему исследованию компетенции:

- ОК-6 – способность к самоорганизации и самообразованию;
- ОПК-1 – готовность сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности.

Первая из компетенций включает в себя понятие «самоорганизации и самообразования», а вторая описывает отличительные особенности человека, обладающего этими навыками. Самоорганизация учебной деятельности студента в настоящее время играет большую роль, так как нынешняя система образования предусматривает усвоение значительной части учебного материала в процессе самообучения (примерно 40%).

Изучим вопрос: Что в педагогическом вузе способствует формированию компетенции самоорганизации?

Под формированием компетенции самоорганизации будущих педагогов будем понимать создание таких внешних и внутренних условий по управлению образовательной деятельностью, которые приведут к достижению поставленной цели. Внутренние – это готовность к процессу самоорганизации т.е. «самодетельность» (степень мотивации, овладение специфическими умениями, способность работать в группе и т.д.). Внешние — это деятельность, направленная на организацию «самодетельности» обучающихся, т.е. методически грамотная. Основу этой деятельности составляют метод педагогической поддержки с подобранными дидактическими материалами и диагностические процедуры успешности этой деятельности [4].

Деятельность педагога по формированию компетенций самоорганизации связана с несколькими этапами, затратная по времени и индивидуальна. Переход от одного этапа к следующему проявляется в переходе от управления деятельностью студентов со стороны педагога к самоуправлению этой деятельностью со стороны обучающихся, появляется доминирующая функция управления у обучаемых [4].

Рассмотрим этапы формирования компетенции самоорганизации:

- первый (ориентировочный) этап (жесткий алгоритм) характеризуется жестким алгоритмом управления и регулирования со стороны педагога каждым компонентом выполнения заданий по прописанным: цели, прогнозируемых результатах, готовом планировании, корректировке ситуаций процесса, предложенному контролю и шкале оценок. Педагог, контролируя процесс, вынуждает студентов выполнять рефлексию осуществляемой деятельности.

- второй (обучающий и основной) этап имеет полужесткий алгоритм, в котором предоставляется возможность выбора предложенных и оправданных вариантов действий (указаны допустимые варианты целей и задач, способов и путей их решения, критериев оценивания результатов). Обучающийся выбирает из предложенного лично и профессионально- значимые, наиболее интересные пути решения поставленной проблемы. Главными характеристиками этого этапа являются: отсутствие всеобщего контроля и руководства со стороны педагога, способность обучающегося нести ответственность за свой выбор и результат

деятельности. Участие студента-педагога на этом этапе становится свободным и обоснованным, однако, зависит от умений взаимодействия с группой во время обсуждения процесса.

– третий (итоговый) этап имеет гибкий алгоритм – характеризуется свободой выбора дидактических материалов с гибким алгоритмом управления выполнением задания. Для работы на этом этапе нужны: высокий уровень ответственности и инициативности, самостоятельности и осознанности действий, высокий уровень мотивации и сформированности компетенций самоорганизации, осмысление конечного результата и процесса его достижения. Обучающийся выбирает собственную траекторию достижения конечного результата и умеет обосновать свой выбор. Педагог выступает в роли консультанта-тьютора и его задача – не мешать свободному выбору студентов (однако, педагог обеспечивает условия правильного выбора, принятия верных решений на основе установленных образовательных целей и задач). Происходит активное включение в процесс – самоуправление, в котором студент и становится субъектом управления своей деятельностью.

В этом контексте самоорганизация основывается на со-управлении со стороны педагога и обучающегося и является объектом управления двойственного плана. Для того чтобы произошло инициирование процесса самоорганизации со стороны обучающегося в действующую систему педагогического образования педагогу необходимо провести огромную работу. Педагогическая поддержка в этом случае сориентирована на мотивацию успеха студента в достижении целей и задач профессиональной деятельности, в объяснении сущности ситуационных заданий и их значимости в педагогической поддержке, в демонстрации образцов конкретных примеров с подробным анализом, а также свободный доступ к справочной и методической информации с практическими рекомендациями по разрешению предложенной ролевой ситуации [4].

Реализация описанной выше методики с целью проявления компетенций самоорганизации и самообучения была отработана на использовании ситуационных заданий студентами физико-математического направления Лесосибирского педагогического института - филиала Сибирского федерального университета.

Важность ситуационных задач (заданий) состоит в активной познавательной деятельности студентов по применению приобретенных компетенций самоорганизации и самообучения, а также расширению кругозора знаний в отношении будущей профессии и углубления профессиональных навыков. Будущие педагоги овладевают навыками решения ситуационных задач, прорабатывают возможные профситуации, применяют полученные знания, накапливают опыт работы в профессии, не контактируя с учениками [5].

Ситуационная задача в нашем случае представляет собой задание, которое включает в себя характеристику педагогических условий (вопросную ситуацию), сложившуюся на школьном уроке из которой нужно найти профессионально-грамотный выход (или предложить ее исправить, охарактеризовать условия, в которых может возникнуть та или иная ситуация, предложить способ ее разрешения, или т.д.), функциональные зависимости и обосновать принятое решение.

Разрешение ситуационных заданий требует аргументированного (обоснованного) принятия решений, привлечения дополнительной (чаще «самоприобретенной») информации, что делает ее педагогически результативной. Ценность таких задач заключается в расширении кругозора будущих педагогов, в реализации ими активной познавательной деятельности по применению приобретенных компетенций и в итоге – самообразованию.

Система подобранных нами ситуационных заданий дифференцируется под конкретного студента с учетом сформированности мотивации, самоорганизации и умений групповой работы. Основу материалов педагогического сопровождения студентов-педагогов составляет алгоритм формирования самоорганизации, который включает:

– ситуационное задание, состоящее из мотивационно-ролевого погружения в сущность задачи, демонстрацию подобных ситуаций, методические рекомендации по разрешению проблемы, критерии оценивания и самоанализ результатов (т.е. рефлексии);

– алгоритм выполнения, состоящий из цели деятельности, прогнозирования результатов, проектирования, планирования, контроля, корректировка и самоанализа.

Алгоритмы обеспечивают студенту пошаговое приближение к цели деятельности через самоорганизацию и несут характер сотрудничества, построены на рефлексии, основаны на взаимодействии в системе субъект-субъектных отношений.

На основе изученной литературы был составлен опросник, позволяющий изучить влияние ситуационных заданий на самоконтроль и самоорганизацию в учебной деятельности студентов педвуза [3]. Опрос проводился в Лесосибирском педагогическом институте – филиале СФУ в 2019 году. В нем принимали участие студенты 2-4 курса физико-математического факультета (всего 48 человек). В ходе исследования было выявлено, что большинство студентов тратит на самостоятельную работу в день от 1 до 2 часов, а меньше – до 1 часа.

На вопрос: «От чего зависит результативность самообучения?» – все единогласно ответили: «От личных усилий (стараний) студента». Однако центральным вопросом данного исследования стал вопрос об отношении студентов к ситуационным заданиям и использовании источников дополнительной информации при их разрешении. Так в качестве источников информации для самообучения студенты указали: 6.3 % – собственные знания; 25 % – дополнительная литература; 41.7 %- лекции по предмету и 89.6 % – Интернет-ресурсы и платформа Moodle.

Дальнейшее исследование было проведено для студентов 2-4 курсов. Ответы на вопрос «Какую роль играет для Вас ситуационная задача (задание) как элемент самообучения?», представлены в таблице 1: А) - возможность глубокого изучения и познания предмета; Б) - возможность проявить свои знания; В) - неотъемлемая часть предмета (методика обучения); Г) - возможность занять время занятия.

Показатели ответов в процентах

Курс/вопрос	А	Б	В	Г
2 курс	35 %	0 %	65 %	0 %
3 курс	20 %	15 %	50 %	15 %
4 курс	40 %	25 %	35 %	0 %

Из представленных ответов видно, что с возрастанием курса самоорганизация в учебной работе рассматривается с возможностью проявить себя в знании предмета.

Студенты письменно отвечали на вопрос: «Какие виды заданий для самообразования Вы могли бы предложить педагогам как эффективные (с помощью печатных текстов, компьютера, социальных сетей, телефонов, ситуативных заданий)»? 62% опрошенных отдали предпочтение ситуативным задачам и заданиям. Что в свою очередь свидетельствует о формировании профессионально-значимых компетенций (ОК-1,6) и доказывает рост формирования самоорганизации учебной деятельности среди студентов в зависимости от курса обучения.

Для дальнейшего исследования мы использовали тест-опросник А.Д. Ишкова «Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС) [2]. Он позволяет определить уровень самоорганизации и уровни шести дополнительных критериев целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция и волевые усилия.

Тест-опросник проводится по 39 утверждениям, которые констатируют различия в деятельности людей и не являются правильными или неправильными. Студентам необходимо прочитать внимательно утверждения и оценить их по шестиступенчатой шкале. Полученные баллы в ходе работы с опросником заносятся в «Бланк ответов». Нами определялся процент выраженности интересующего компонента для студентов различных курсов. В проведении данного тест-опроса участвовали те же студенты 2-го, 3-го и 4-го курсов. Общее количество учащихся составило 42 человека. В таблице 2 приведены значения параметров самоорганизации студентов.

Таблица 2

Диагностика компетенций самоорганизации среди студентов 2-4 курсов в процентах

Компоненты самоорганизации							
Курс/Этапы	Целеполагание	Анализ ситуации	Планирование	Самоконтроль	Коррекция	Волевые усилия	Самоорганизация
2 курс	61%	50%	45%	50%	35%	55%	54%
3 курс	70%	60%	55%	60%	40%	60%	62%
4 курс	74%	65%	60%	64%	45%	64%	65%

Из таблицы видно, что с ростом курса все этапы (параметры) самоорганизации растут, что говорит о тенденции к развитию соответствующей компетенции «ОК-6 – способность к самоорганизации и самообразованию».

Выводы. По итогам проведенного исследования можно сделать выводы:

1. Ориентация современного учебного процесса в высшей школе на развитие профессионально-значимых компетенций способствует развитию самообучения и самоорганизации студентов с повышением курсов.

2. В педагогическом вузе необходимо применять технологии ситуационного обучения, как главного источника развития самостоятельности в формировании компетенций самообучения и самоорганизации.

В выводах отметим, что современная система образования имеет колоссальные методические возможности для воспитания специалистов с высокой профессиональной компетентностью. Воспользоваться ими может лишь личность с высокой степенью самоорганизации и самостоятельности. Эти вопросы и их формирование сегодня активно обсуждаемы. Становление самоорганизующейся личности педагога берет свое начало на первой ступени образования, требует особой организации учебного пространства и деятельного участия целого ряда специалистов предметников. Современное научное сообщество заинтересовано в таких специалистах, а методика использования ситуационных заданий способствует повышению интереса к обучению, обеспечивает формирование навыков самоорганизации и самоконтроля, формирует черты уверенного в себе лидера-педагога.

Литература:

1. Гура В.В. Роль самоорганизации учебной деятельности студентов в развитии профессионально значимых компетенций / В.В. Гура, И.Ю. Луцева // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 11 (часть 2) – С. 149-152.

2. Ишков А.Д. Психология саморазвития и самоорганизации в условиях учебно-профессиональной деятельности [Текст] / А.Д. Ишков, Н.Г. Милорадова // М.: НИУ МГСУ, 2016.

3. Луцева И.Ю. Разработка опросника для изучения влияния контроля на самоорганизацию студентов / И.Ю. Луцева // Современная педагогика. – 2015. – №6 (31). [Электронный ресурс]. – URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2015/04/3640>. Международный научно-инновационный центр (Москва).

4. Носкова Н.Т. Формирование компетенции самоорганизации студентов как основа обучения в современной образовательной среде университета / Н.Т. Носкова, С.С. Куликова // Известия Российского педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – №11. – С. 78-87.

5. Тупикин Е.И. Ситуационные задачи как средство повышения эффективности образовательного процесса в ВПО при дистанционном обучении / Е.И. Тупикин // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2017. – № 4-1. – С. 266-267.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент кафедры

информационно-вычислительной математики Байчорова Аэлига Асланбековна

Карачаево-Черкесский государственный университет имени Умара Джашуевича Алиева (г. Карачаевск);

старший преподаватель кафедры

информационно-вычислительной математики Чомаева Зухра Умаровна

Карачаево-Черкесский государственный университет имени Умара Джашуевича Алиева (г. Карачаевск);

старший преподаватель кафедры

информационно-вычислительной математики Джаубаева Зарема Курмановна

Карачаево-Черкесский государственный университет имени Умара Джашуевича Алиева (г. Карачаевск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Колледжи и университеты быстро внедряют новые технологии, зачастую даже до того, как доказана их образовательная ценность. На протяжении всей своей истории высшее образование экспериментировало с такими технологическими достижениями, как доска и персональный компьютер. Некоторые технологии стали постоянными для их использования в высшем и среднем профессиональном образовании. Другие, такие как слайды и 16-миллиметровый кинопроектор, были заменены, поскольку на их место пришли более совершенные или более экономичные технологии.

Ключевые слова: ограниченная поддержка, преимущества технологий, фактор, колледж, университет, образовательные технологии, обучение, адекватная поддержка пользователей.

Annotation. Colleges and universities are rapidly introducing new technologies, often even before their educational value is proven. Throughout its history, higher education has experimented with technological advances such as whiteboards and personal computers. Some technologies have become permanent for their use in higher and secondary vocational education. Others, such as slides and a 16 mm movie projector, were replaced because more advanced or more economical technologies came in their place.

Keywords: limited support, technology benefits, factor, college, university, educational technology, training, adequate user support.

Введение. В начале XXI века новые и быстро совершенствующиеся технологии находятся в процессе преобразования высшего образования. Ежегодно, начиная с 2004 года, исследование показало широкое использование в аудиториях колледжей таких технологических ресурсов, как электронная почта, Интернет, веб-страница и компьютерное моделирование. Инновационная технология обладает потенциалом революционизировать традиционный процесс преподавания и обучения. Это может устранить барьеры в образовании, налагаемые пространством и временем, и значительно расширить доступ к обучению в течение всей жизни.

Актуальность статьи заключается в том, что системы образования должны обучать специалистов в области ИКТ. Поэтому все национальные системы образования обязаны готовить преподавателей с компьютерной грамотностью.

Цель данной работы заключается в исследовании современных образовательных технологий в высшем и профессиональном образовании.

Исходя из общей цели, в статье ставятся задачи:

- 1) построить четкую систему при обучении специалистов в области ИКТ;
- 2) сформировать максимально понятный, определенный язык для обучения компьютерной грамотности.

Изложение основного материала статьи. Студентам больше не нужно встречаться в одном и том же месте, чтобы учиться вместе с преподавателем. По сути, современные технологии способны изменить концепцию высшего учебного заведения. Высшее учебное заведение больше не является обязательным физическим местом с аудиториями, куда приходят студенты, чтобы получить основное образование. Благодаря последним технологическим разработкам, стандартный имидж колледжа или университета как совокупность зданий, где получают дипломированное образование, придется пересмотреть впервые со времени основания Московского государственного университета в 1775 году.

Компьютеры и телекоммуникации являются основными технологиями, формирующими высшее образование. Благодаря достижениям в каждой из этих областей электронная почта, факсимильные аппараты, Всемирная паутина, компакт-диски, а также коммерчески разработанные стимуляторы и учебные материалы меняют повседневную деятельность и расширяют задачи колледжей и университетов. Технический прогресс способствует внедрению в высшем образовании новых технологий. Глобализация, которая снижает международные барьеры и трансформирует деловой мир, также расширяет потенциальную возможность колледжей и университетов. Благодаря сложным коммуникационным технологиям высшие учебные заведения более не ограничиваются образовательными ресурсами в своих географических регионах.

Точно так же растущая потребность в возможностях обучения в течение всей жизни, чтобы идти в ногу с социальными, экономическими и технологическими изменениями, стимулирует спрос на доступные альтернативы традиционному обучению в университетах в режиме реального времени. Кроме того, конкуренция среди высших учебных заведений способствует развитию технологий в колледжах и университетах. Стремясь опередить конкурентов, многие учреждения являются активными участниками технологической «гонки», которая требует быстрого внедрения новых технологических инноваций, как только они становятся доступными. Альтернатива состоит в том, чтобы не отставать от других учебных заведений, которые пытаются набрать более компетентных студентов, преподавателей и сотрудников.

Но, несмотря на преимущества использования инновационных технологий в колледжах и университетах существует множество барьеров для их внедрения. Академические традиции, такие как преподавательская лекция, заставляют многих профессоров неохотно принимать альтернативные учебные новшества с использованием компьютера или телекоммуникационных устройств.

Стоимость многих технологических приложений также препятствует их легкому внедрению во многих учреждениях с ограниченными ресурсами. До того, как технология стала центральной частью институциональных операций, многие колледжи оплачивали за новые или улучшенные технологии из средств, оставшихся в конце годового бюджетного цикла. Теперь, когда технологии стали важным и постоянным капиталовложением, большинство образовательных учреждений должны найти дополнительные средства для удовлетворения растущих потребностей в технологических ресурсах.

С учетом сказанного нельзя переоценить потенциал информационных и коммуникационных технологий для повышения уровня обучения. Информационные технологии дают информацию студентам в различных форматах двадцать четыре часа в сутки. Студенты могут получить доступ к учебному материалу, когда это наиболее удобно для них, и возвращаться к нему так часто, как им необходимо для достижения базового понимания, компетенции или мастерства.

Такой подход к распространению информации может сэкономить драгоценное учебное время для интеллектуальных взаимодействий, которые могут обеспечить только люди [2].

Анализ показал, что следуя этому методу, облегчающему обучение, традиционные лекции можно заменить или сократить. Вместо них занятия могут быть более неформальными, похожими на семинары, с более свободным обсуждением, структурированным по интересам, вопросам и проблемам студентов. Другими словами, правильное использование технических средств может помочь преподавателям структурировать более активные формы обучения. Исследования показывают, что активное участие в процессе обучения помогает мотивировать студентов и улучшить их результаты обучения. Новые технологии могут способствовать активному участию в обучении, уменьшая количество учебного времени, когда студенты пассивно слушают лекции [3].

Технология также может помочь сделать образование интерактивным и совместным процессом. Электронная почта, веб-сайты курсов и компьютерные чаты являются одними из технологических ресурсов, которые облегчают общение и командную работу среди студентов. Исследования, проведенные учеными в области образования, показали, что возможности совместного обучения улучшают способность вспоминать, понимать и решать проблемы. Технологии могут значительно облегчить работу групп коллективного проектирования и других групп коллективного обучения, даже среди студентов, которые не живут в одном географическом районе и не могут встречаться в одной аудитории.

Хотя ИКТ (информационно - коммуникативные технологии) помогают улучшить совместное обучение, они также способствуют персонализировать и индивидуализировать образование. Сокращая потребность в доставке огромного количества информации, технологии могут освободить преподавателя, чтобы он мог посвятить больше времени отдельным студентам. Имея больше времени для общения и знакомства, преподаватели могут адаптировать свои учебные стратегии и задания, чтобы привести их в соответствие с интересами и потребностями студентов в своих аудиториях.

Способность технологии доставлять большие объемы информации по сетям также расширяет возможности адаптации образовательных программ к конкретным потребностям каждого студента. Усовершенствованные по технологии программы могут быть разработаны специально для нужд и интересов получателя, а не для планирования и ресурсов поставщика. С помощью технологии образовательные программы могут быть структурированы вокруг гибких модулей курса, которые студенты могут комбинировать в различных формах для достижения своих личных и профессиональных целей [1].

Если цель образования состоит в том, чтобы помочь студенту полностью раскрыть свой потенциал, почему образование должно быть разработано для удобства преподавателя или учебного заведения? По сути, технологии дают студентам возможность лучше контролировать свое образование, чем когда-либо прежде.

Расширение возможностей, которое эта технология дает образовательным учреждениям, побудило многих, кто разрабатывает программы, предлагать образовательные услуги. Эта возросшая конкуренция позволяет потребителям выбирать возможности обучения, которые наилучшим образом соответствуют их потребностям в условиях их жизненных обстоятельств. По мере того как технология трансформирует образовательный рынок, соотношение сил смещается от поставщика образования к потребителю образования. Потребители образования теперь свободно выбирают из множества источников те возможности обучения, которые соответствуют их целям.

В связи с этим происходит сдвиг, поскольку технология трансформирует процесс преподавания и обучения. Традиционная мера высшего образования - академический час - также ставится под сомнение. Результаты обучения, измеряемые компетенциями студентов (а не зачетами или экзаменами курса), являются показателем качества, который имеет наибольшее значение для потребителей. Измерение компетенций, а не академических часов, представляет собой еще один сдвиг в пользу потребителя. Пока студент может задокументировать компетенцию в предметной области или области навыков, не имеет значения, где и как происходило обучение.

Изучая труды российских и зарубежных ученых, мы видим, что инновационные технологии дают потенциал для снижения стоимости обучения. Способность компьютеров и телекоммуникаций достигать большой аудитории с помощью одних и тех же высококачественных образовательных программ породила надежды на экономию за счет масштаба, невозможную в традиционных трудоемких формах обучения. На сегодняшний день технологии не могут во всех учебных заведениях снизить стоимость за обучения.

Развитие инфраструктуры для поддержки преподавания и обучения, опосредованного технологиями, было очень дорогим предложением. Тем не менее, остается возможность, что новые, передовые технологии могут в конечном итоге снизить стоимость высшего образования, поскольку исследователи и преподаватели учатся тому, как сочетать технологии и традиционное обучение в более рентабельной форме [4].

ИКТ существенно изменила жизнь колледжей и университетов. По мере того, как развивается технический прогресс в XXI веке, роль преподавателя, скорее всего, будет развиваться и дальше, поскольку компьютеры и телекоммуникационные средства более полно интегрируются в высшее образование. Преподаватели теперь могут использовать технологии для подготовки к занятиям, проведения исследований, обучения и поддержания связи со своими студентами и коллегами в отдаленных местах. Электронная почта,

факсы, компьютеризированные базы данных и поисковые системы, а также высокотехнологичные классные комнаты - вот некоторые из технологий, которые изменили работу преподавателей университетов и колледжей.

Многие эксперты в области преподавания и обучения и технологии обучения предполагают, что фундаментальный сдвиг в обязанностях преподавателей происходит по мере того, как в высшем образовании внедряется больше технологий. Поскольку технология ставит под сомнение роль профессора в качестве передатчика знаний, профессора должны стать разработчиками учебных процессов.

Вместо того, чтобы служить главным образом в качестве эксперта-предметника, который делится специальными знаниями со студентами, этот новый тип профессора действует скорее как консультант. С помощью технологий его основная учебная роль заключается в том, чтобы вдохновлять и мотивировать учащихся, создавать среду, способствующую обучению, и в конечном итоге управлять активным процессом обучения. В идеале, в этом тщательно продуманном контексте студенты берут на себя больше ответственности за свое обучение и строят идею сами, а не пассивно воспринимают информацию от профессора. Согласно общепринятому мнению в современном высшем образовании, профессор перешел от «мудреца на сцене к гиду на стороне». Этот человек глубоко знает свой предмет, но также умеет строить ситуации, способствующие обучению. Эффективное использование педагогических технологий является частью переопределенных обязанностей преподавателя XXI века.

Были другие мнения о роли ИКТ в образовании - технология может, в конечном счете, сделать многие учебные позиции устаревшими, точно так же, как это исключило необходимость для телефонных операторов или полиции направлять трафик на оживленных перекрестках. Зачем нанимать незаурядных профессоров для чтения лекций на занятиях, если сложные телекоммуникационные технологии могут приводить всемирно известных авторитетов в классные комнаты через спутник или всемирную паутину, чтобы вдохновлять студентов и обмениваться последней информацией в своих областях? Критики этого предложения противостоят утверждениям о том, что преподаватели нужны для того чтобы провести контроль знаний через экзамены и зачеты и консультировать проблемных студентов. Профессора не должны терять свою работу из-за автоматизации. Согласно этой точке зрения, всегда будут необходимы многие традиционные функции преподавателей, такие как создание возможностей для обучения, мотивация студентов и оценка успеваемости.

Выводы. В итоге работы мы пришли к выводам, что высшее образование, несомненно, дополнит свои ряды талантливыми людскими ресурсами, которые станут легкодоступными благодаря технологиям. Высшее образование также продолжит нанимать профессиональных сотрудников для разработки учебных программ, управления академическими программами и тесного сотрудничества со студентами.

ИКТ-технологии также способствуют ослаблению контроля преподавателей над учебной программой. Преподаватели в прошлом имели почти абсолютную власть над академическими программами, которые предлагали их учреждения. Тем не менее, технологии позволили издателям, компаниям-разработчикам и другим поставщикам - и коммерчески жизнеспособным - разрабатывать и распространять разнообразные учебные и учебные модули. Эта альтернатива "собственному" производству курсов и академических программ привлекательна как по финансовым, так и по образовательным причинам.

Литература:

1. Браун Д. Обучение с технологиями. - Массачусетс: Анкер. 2000. - 320 с.
2. Фаррингтон Г. Новые технологии и будущее бакалавриата. - Сан-Франциско: Джози-Басс, 1999. - 298 с.
3. Дональд Х.Е. Высшее образование в эпоху цифровой конкуренции: выбор и проблемы. - Мэдисон, Висконсин: Издательство Этвуд, 2000. - 190 с.
4. www.ksu.edu/committees/citac/references/claremont.html
5. www.convergemag.com/Publications/CNVGJan00/DigitalTweed/DigitalTweed.shtml

Педагогика

УДК: 378.2

ассистент кафедры туризма, гостиничного и ресторанного дела Белецкая Ирина Анатольевна
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обоснована актуальность проблемы совершенствования теоретико-методологических основ профессиональной подготовки специалистов сферы туризма, проведен анализ понятия «готовность» и выявлены его концептуальные характеристики. Раскрыты основные компоненты готовности к профессиональной деятельности в индустрии туризма, конкретизированы основные характеристики будущей профессии (в соответствии с ФГОС и Профстандартом). Изучена сущность процессного, проектного и личностно-ориентированного подхода как теоретико-методологических оснований профессиональной подготовки, сформулированы рекомендации по их оптимизации.

Ключевые слова: теоретико-методологические основы профессиональной подготовки, специалист сферы туризма, готовность к профессиональной деятельности, процессный, проектный и личностно-ориентированный подход, характеристики профессиональной деятельности.

Annotation. The article substantiates the urgency of the problem of improving the theoretical and methodological foundations of the professional training of tourism specialists, analyzes the concept of "readiness" and reveals its conceptual characteristics. The main components of readiness for professional activity in the tourism industry are disclosed, the main characteristics of the future profession are specified (in accordance with the Federal State Educational Standard and the Professional Standard). The essence of the process, project and personality-oriented approach as the theoretical and methodological foundations of professional training is studied, recommendations for their optimization are formulated.

Keywords: theoretical and methodological foundations of professional training, specialist in the field of tourism, readiness for professional activity, process, project and personality-oriented approach, characteristics of professional activity.

Введение. Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью изучения содержания и качества теоретико-методологической подготовки будущих специалистов сферы туризма в рамках получения высшего профессионального образования. В современном мире, характеризующимся преобладанием технологического уклада и инновационной экономики, образовательный процесс нуждается в системном совершенствовании его аспектов с ориентацией на высокие гуманистические технологии и обеспечение готовности к профессиональной деятельности в условиях рисков и неопределенности.

Социальный заказ на специалистов сферы сервиса и туризма, связан с потребностью туристских предприятий в профессионалах, обладающих знаниями и навыками в рамках реализации инновационных проектов, разработке технологий проектирования и реализации турпродукта, с применением целого комплекса как профессиональных способностей, так и личностных характеристик. Способность к самообразованию и саморазвитию является одной из предпосылок успешной профессиональной деятельности в такой динамичной сфере, как туризм.

Будущий профессионал в сфере туризма является транслятором определенного социокультурного опыта, он должен быть готовым к проектированию инновационных туристских продуктов, опираясь на систему теоретических знаний и научно-практических методов. Готовность будущего специалиста определяется степенью овладения рядом общекультурных и профессиональных компетенций, осваиваемых в процессе образовательной деятельности.

При разработке системы подготовки к профессиональной деятельности в сфере туризма, следует ориентироваться на специально разработанную методическую систему, основанную на определенной теоретико-методологической основе.

Однако анализ исследований в сфере профессионального туристского образования, а также мониторинг проблем профессиональной готовности позволяет нам сделать вывод о недостаточном соответствии качества образовательных услуг требованиям рынка. Современные эксперты туристской сферы конкретизируют данную проблему как наличие «дисбаланса между кадровыми потребностями сферы туризма и результатами профессионального туристского образования» [9]. Таким образом, качество подготовки к профессиональной деятельности и ее системообразующие компоненты не в полной мере соотносятся с реалиями туристской сферы. Структура и содержание, а также теоретико-методологические основания профессиональной подготовки не обеспечивают сформированность необходимых трудовых функций и социально-психологических качеств будущего специалиста в сфере туризма.

Исследователями также отмечается недостаточная разработанность организационно-методологических оснований профессионального туристского образования.

Объект исследования: готовность к профессиональной деятельности в сфере туризма. Предмет исследования: теоретико-методологические основы формирования готовности к профессиональной деятельности будущих специалистов сферы туризма в системе высшего образования.

Цель работы: изучить сущность и требования к теоретико-методологическим основам формирования готовности к профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Для того чтобы проанализировать объект исследования нами были изучены сущностные характеристики феномена «готовности» к профессиональной деятельности. Мы выявили, что в настоящее время не существует единой трактовки данного теоретического конструкта. Ученые делают акценты в определении его ключевых аспектов, рассматривая готовность как:

- устойчивую интегрированную характеристику личности (Горова В.И.) [2];
- условие успешного и эффективного осуществления деятельности, действующее как целостный механизм взаимодействия психологических компонентов и практических навыков [5];
- свойство личности, которое является «условием ее социально значимого поведения» и объединяет в себе совокупность задач, мотивов и способностей;
- интегрированную систему опыта, знаний, навыков;
- целостное личностное образование, характеризующееся динамикой развития и формируемое как результат специального обучения [1] (Брызгалова С.И.).

Если обобщить все эти теоретические представления об объекте исследования, можно выявить общие концептуальные характеристики понятия «готовности к профессиональной деятельности», к основным из них мы относим:

- многоуровневое строение данного личностного образования;
- рассмотрение готовности как одной из значимых предпосылок успешного выполнения профессиональной деятельности, влияющей также и на высокий уровень профессиональных умений и навыков вне зависимости от условий работы;
- наличие в структуре готовности ряда сформированных компонентов, состав которых включает как общие (мотивационные, психологические и т.д.), так и специфичные для конкретной трудовой области (научно-теоретические, операциональные и т.д.);
- формирование готовности к осуществлению профессиональной деятельности может рассматриваться в рамках трех подходов: деятельностного, личностного и личностно-деятельностного.

В таблице 1 раскрыты основные компоненты готовности к профессиональной деятельности в сфере туризма.

Содержание основных компонентов готовности к профессиональной деятельности

Название компонента	Содержание
1. Научно-теоретический	Формирование единого «понятийно-терминологического пространства» туристской индустрии, овладение совокупностью научных представлений об объектах туристской деятельности, а также методами изучения потребностей, специфики турпродукта и т.д.
2. Социально-психологический	Становление составляющих психологической компетентности специалиста, как комплекса знаний, умений и навыков организации межличностного взаимодействия, эффективной коммуникации при формировании клиентурных отношений и т.д.
3. Мотивационный	Настрой на актуализацию научно-практических знаний и мобилизацию умений, полученных в ходе обучения при реализации профессиональной деятельности.
4. Операциональный	Активизация психологических функций, которые обеспечат высокий уровень выполнения профессиональной деятельности.

Для того чтобы определить приоритеты теоретико-методологического основания профессиональной подготовки специалиста в сфере туризма, необходимо детально изучить специфику данной деятельности, которая приводится в ФГОС ВО по направлению подготовки 43.03.02. Туризм [10].

Данный нормативный документ содержит подробное описание характеристик профессиональной деятельности выпускника, которые являются ориентиром при определении методической системы их подготовки в соответствии с разработанными компетенциями (как показателями готовности).

В таблице 2 нами систематизированы и кратко описаны основные характеристики профессиональной деятельности по направлению подготовки «Туризм».

Таблица 2

Характеристики профессиональной деятельности по направлению подготовки «Туризм» [10]

Области профессиональной деятельности	Объекты профессиональной деятельности	Виды профессиональной деятельности	Виды профессиональных задач
Разработка, реализация и продвижение туристского продукта	Потребители, их потребности и запросы;	Проектная, научно-исследовательская	Проектирование туристского продукта с заданными критериями
Организация комплексного туристского обслуживания	Туристские ресурсы; информационные ресурсы	Организационно-управленческая	Использование информационных технологий
	Основные технологические процессы туристской индустрии	Производственно-технологическая	Расчет и оценка экономических затрат и т.д.
	Справочные материалы и т.д.	Сервисная	Осуществление сервисной деятельности

Данный анализ позволяет сделать выводы о сложности и многомерности профессиональной деятельности в сфере туризма, требующей научно-обоснованной профессиональной подготовки на основе современных методологических подходов.

В частности, к наиболее изученным теоретико-методологическим основаниям профессиональной подготовки авторитетные ученые в области психологии труда (Зеер и т.д.) относят: проектный и процессуальный подход [4].

Целью проектного подхода является «формирование новых методологических оснований содержания и технологий инновационного образования» [4]. Мы, вслед за Основиной Т.Ю., считаем, что проектная деятельность в профессиональной подготовке будущих специалистов является методологически обоснованной образовательной технологией, способствующей интеграции знаний и актуализации проблемных исследовательских методов в решении профессиональных задач [7]. Использование метода проектов как инновационного средства развития профессиональных компетенций, напрямую связано с формированием готовности выпускника, становлением его адаптационных возможностей, навыков ориентации в сложных, труднопрогнозируемых профессиональных ситуациях. Обучение студентов с использованием данного методологического подхода выполняет как обучающую функцию: закрепление комплекса экономических, психологических, правовых знаний; так и воспитательную - способствуя социализации и профессиональной самореализации будущего специалиста. Практикоориентированный характер методики данных образовательных технологий нацелен на формирование важного компонента готовности: «выработку ресурсно обеспеченных оптимальных вариантов решения профессиональных задач» [7].

Реализуя образовательную деятельность в рамках проектного подхода становится возможным повышать уровень научно-методологической и организационно-управленческой культуры студентов. Будущие специалисты учатся выстраивать логику исследований, по аналогии с которой, затем могут решать важные профессиональные задачи: определять проблему, задачу, гипотезы решения; использовать методы сбора и систематизации полученных эмпирических данных; правильно презентовать результаты своей работы.

Процессный подход нацелен на реализацию нормативных требований к образовательному процессу, повышению его качества. В рамках процессного подхода необходим мониторинг перечня компетенций, выявление наиболее эффективных технологий их формирования.

Особенно актуален данный подход с учетом внедрения профессиональных стандартов по определенным видам деятельности в сфере туризма. Данные документы разработаны не для всех направлений, но их специфика заключается в участии экспертов и практиков в формулировании требований к будущей профессиональной деятельности, к содержанию теоретической подготовки в соответствии с профстандартом. Так, например, для направления профессиональной деятельности «Организация деятельности по реализации экскурсионных услуг» [8], требующей высшего профессионального образования, есть ряд конкретных трудовых функций и выделенных знаний. Мы проанализировали их с целью выявить блоки теоретической подготовки специалиста. К основным из них мы отнесли:

- блок гуманитарных знаний (история, русский язык, иностранный язык);
- основы экономики и права в туристской сфере;
- психологические знания;
- основы ИКТ;
- документоведение;
- маркетинговая и рекламная деятельность;
- технология разработки туристского продукта (услуги);
- знания об основах БЖД.

Анализ учебных планов по направлению подготовки «Туризм» показал, что данные «блоки» дисциплин присутствуют в тех или иных трактовках, также важно отметить, что соотношение этих блоков весьма отличается (в зависимости от направленности, например: «Технология и организация экскурсионных услуг и т.д.)

При анализе организации учебного процесса и программ подготовки бакалавров по направлению «Туризм», мы выявили, что ряд учебных заведений включает в учебный план дисциплины «инновационно-теоретического цикла, например, «туристику», «рекреационное ресурсоведение» [6], а также «геоурбанистику», «социокультурный дизайн в туризме» и «этнологию». Очень позитивным мы считаем включение регионального компонента во все модули учебного плана, что непосредственно сказывается на глубине научно-теоретической подготовки будущих специалистов сферы туризма. Такие учебные дисциплины, как «Прогнозирование и планирование туризма в Краснодарском крае», или «Историко-архитектурное наследие Алтайского края в туризме», несомненно влияют на качество освоения ряда компетенций, углубляя их и формируя обширное мировоззрение эксперта туристической индустрии.

При определении теоретико-методологических основ подготовки к профессиональной деятельности в сфере туризма, необходимо отметить, что обучение должно осуществляться с учетом личностно-ориентированного подхода, что обеспечивает «личностную ориентацию и вариативность образовательного процесса» и способствует созданию условий для личной значимости подготовки в соответствии с потребностями обучающихся, выработке самовоспитания и саморазвития, социальной ответственности в выбранной профессии. Это также соотносится и с требованиями новых Профессиональных стандартов, в которых к каждой должности в рамках профессии туристского профиля сформулированы требования:

- 1) «Индивидуальной ответственности за эффективное, качественное обслуживание.
- 2) Умения принимать самостоятельные решения.
- 3) Соблюдать нормы профессиональной этики» [8].

Большинство из этих требований связано с уровнем личностной зрелости специалиста, сформированности которой можно добиться лишь с использованием личностно-ориентированных педагогических технологий. Мы считаем важным дополнить методологическую основу подготовки современного специалиста синергетическим подходом, благодаря которому будет обеспечена «комбинированность инвариантного и вариативного блоков программ, объединение воспитания и самовоспитания, образования и самообразования» [9].

Принимая во внимание суть трех подходов (проектного, процессного и личностно-ориентированного), лежащих в основе теоретико-методологических основ профессиональной подготовки становится возможным развитие высокоответственной, творческой личности, ориентированной на деятельность в сфере туризма.

Выводы. Изучив суть и специфику профессиональной подготовки будущих специалистов сферы туризма, а также ее теоретико-методологические основания, мы сформулировали ряд рекомендаций их совершенствования. Основными из них являются следующие:

1) При подготовке к профессиональной деятельности следует активно использовать проектные технологии (научно-исследовательские, социально-культурные и т.д.), предполагающие обеспечение высокого уровня подготовки к проектной, инновационно-технологической, научной деятельности. Так, участвуя в конкурсах и форумах, студенты уже используют профессиональные знания и навыки, разрабатывая, продвигая, презентуя свой проект. Они становятся активными трансляторами социокультурного наследия региона, могут стать руководителями волонтерских движений и других социальных проектов в рамках развития регионального туризма и т.д.

2) Разделяя мнение Загорской Л.М. [3], мы считаем важным вовлечение студентов в реализацию сервисной деятельности, в том числе и в рамках образовательного учреждения. Так, студенты могут быть привлечены для проведения тренингов и мастер-классов по правовым, медицинским аспектам туризма, принимать участие в работе «школ экскурсовода» и т.д.

3) Следует расширять научно-исследовательскую деятельность студентов (в том числе по освоению грантов), формировать у них культуру научно-исследовательского труда. Особую роль в данной деятельности должно быть уделено региональному компоненту.

4) Необходимо внедрять в учебный процесс мероприятия, нацеленные на культурно-личностный рост специалиста и оптимизацию адаптационных процессов дальнейшего профессионального саморазвития. Организовывать встречи с бизнес-сообществом, расширять формы взаимодействия. В частности, это касается организации разных видов практик на тех предприятиях, которые имеют соответствующие материально-технические ресурсы.

5) Важно разрабатывать и внедрять комплекс инновационных образовательных технологий, способствующих интеграции комплекса теоретических знаний и современных ИКТ-технологий в решении

профессиональных задач. К таким можно отнести: кейс-стади, имитационные и деловые игры, тренинги профессиональных компетенций, разработку и проведение анимационных программ и т.д.

Таким образом, для достижения высокого уровня профессиональной подготовки специалиста в сфере туризма, необходимо совершенствовать теоретико-методологическую базу на основе интеграции процессного и проектного подхода к организации образования, а также своевременно реконструировать их содержание в рамках инновационных тенденций в сфере туризма.

Литература:

1. Брызгалова С.И. Формирование в вузе готовности к педагогическому исследованию: теория и практика. - Калининград. 2004. - 312 с.
2. Горовая В.И., Тарасова С.И. Подготовка учителя к исследовательской деятельности. - М.: Илекса. 2002. - 128 с.
3. Загорская Л.М. Принцип комплиментарности в формировании профессиональной компетентности специалистов для сферы сервиса и туризма Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 2-7 (62). С. 72-77.
4. Зеер Э.Ф., Лебедева Е.В., Зиннатова М.В. Методологические основания реализации процессного и проектного подходов в профессиональном образовании // Образование и наука. 2016. № 7 (136). С. 40-56.
5. Зуева А.С. Компетентностный подход в организации научно-исследовательской деятельности студентов профессионально-педагогического вуза : диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Зуева Анастасия Сергеевна; [Место защиты: Рос. гос. проф.-пед. ун-т]. - Екатеринбург, 2014. - 226 с.: ил.
6. Молчанова Н.В. Специфика подготовки кадров туристской сферы в региональных вузах // В сборнике: Стратегические изменения в сфере туризма и гостеприимства: поиск нового вектора развития Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Под редакцией Е.Е. Коноваловой. 2018. С. 368-372.
7. Основина Т.Ю. Теоретико-методологический аспект реализации социально-проектной деятельности в профессиональном образовании при подготовке специалистов по управлению персоналом // Вопросы педагогики. 2019. № 7-2. С. 82-85.
8. Профессиональный стандарт: Экскурсовод (гид) [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://япрофессионал.рф/>
9. Сахарчук Е.С. Организационно-методологические основания разработки национальной концепции профессионального туристского образования России на международном опыте // Вестник Ассоциации ВУЗов туризма и сервиса. 2016. Т. 10. № 4. С. 4-14.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, направление подготовки 43.03.02 Туризм [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://fgosvo.ru/430302>.

Педагогика

УДК: 37.013

кандидат педагогических наук, доцент Белинова Наталья Владимировна

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

магистрант Сухарева Анастасия Сергеевна

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

магистрант Шевченко Наталья Владимировна

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

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЦЕННОСТЬ ПОДКАСТОВ: ДИДАКТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА И ТЕХНОЛОГИЯ СОЗДАНИЯ

Аннотация. В исследовании рассматривается социально-образовательный феномен «подкаст», а также ассоциируемые с ним понятия «подкастинг» и «подкастер». Был проанализирован ряд современных исследований с целью систематизации и обобщения информации по данному вопросу. Авторами было установлено, что данное понятие в настоящее время проходит верификацию и апробацию в образовательной практике в силу соответствия общесистемным процессам модернизации и цифровизации. Таким образом, в статье предпринята попытка обосновать ценность использования подкастов в образовательных целях с позиций субъектов образования – преподавателей и обучающихся. Авторами статьи рассматривается интерпретация определений понятия «подкаст» в этом разрезе. Также предпринята попытка изучить дидактические свойства и функции подкастинга как образовательной технологии. На основе изученных материалов и собственных исследований авторы предлагают технологию создания подкаста в образовательном пространстве.

Ключевые слова: подкаст, информационно-коммуникационные технологии, технология подкастинга, интернет технологии в образовании, информатизация образования.

Annotation. The research deals with the socio-educational phenomenon of “podcast”, as well as the associated concepts of “podcasting” and “podcaster”. A number of modern studies were analyzed in order to systematize and generalize information on this issue. The authors found that this concept is currently undergoing verification and testing in educational practice due to its compliance with the system-wide processes of modernization and digitalization. Thus, the article attempts to substantiate the value of using podcasts for educational purposes from the perspective of educational subjects - teachers and students. The authors of the article examine the interpretation of the definitions of the concept of “podcast” in this context. An attempt was also made to study the didactic properties and functions of podcasting as an educational technology. Based on the materials studied and own research, the authors propose a technology for creating a podcast in the educational space.

Keywords: podcast, information and communication technologies, podcasting technology, Internet technologies in education, informatization of education.

Введение. На данный момент в современном мире происходит стремительная информатизация образовательного пространства. Отмечается, что образование претерпевает существенные изменения: теоретиками и практиками ведётся активное обсуждение по поиску и применению новых информационно-коммуникационных технологий в образовательных целях. Проанализировав современные документы касательно образования на всех уровнях, можно заметить, что значительное внимание уделяется вопросам функционирования электронной информационно-образовательной среды, организации и применению новых информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Например, обратившись к ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», мы видим, что выпускник должен овладеть рядом общепрофессиональных компетенций, одной из которых является «способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований к информационной безопасности (ОПК. 13)» [7, с. 9].

На основе вышесказанного можно заключить, что информатизация образовательной системы предъявляет новые требования как к преподавателю, его профессиональной компетентности, так и к студенту. В связи с этим, актуальным для преподавателя становится изучение и использование современных ИКТ в организации собственной профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. К относительно новым информационно – коммуникационным технологиям можно отнести: электронные учебники, веб-форумы, Интернет – конференции, блог-технологии, социальные сети, технологию подкастинга и многое другое. Остановимся подробнее на применении подкастов в образовательной деятельности.

Проанализировав научную литературу относительно применения подкастов в отечественном образовании, нами отмечено, что наибольшей популярностью подкасты пользуются в языковом образовании и применение подкастов в других образовательных областях встречается крайне редко. Такое положение дел относительно использования подкастов в образовательных целях может быть обусловлено незнанием о существовании данной технологии, либо недостаточными знаниями в оперировании ИКТ или неверными представлениями о подкастинге.

Термин «подкастинг» появился в 2004 году одновременно в нескольких видах масс-медиа – в прессе («The Guardian») и на телевидении (канал MTV). Это дериват от английских слов «iPod» и «broadcasting» (англ. – теле-, радиовещание, широковещание).

В Оксфордском словаре английского языка «подкастинг» трактуется как «деятельность по созданию аудио или видеозаписей с последующим размещением их в Интернете» [4].

Э. Дил определяет «подкастинг» как «публикацию аудио или видео контента в Интернете как серию эпизодов на заданную тематику», при этом слушатели могут подписаться на рассылку данных эпизодов и получать их автоматически [11].

С.С. Арбузов в своём исследовании под «подкастингом» в образовании определяет проектирование «мультимедийной информации (в рамках конкретной учебной дисциплины) в Интернете с последующей возможностью скачивания для прослушивания и просмотра на современных гаджетах» [1].

Анализ нескольких определений термина показал наличие характеристик. Тем не менее, ряд авторов, в том числе А.А. Володин в своём исследовании указывает, что к в настоящее время еще не сложилось единого понимания исследуемого явления. «Подкастинг» в его интерпретации – это «технологию создания, публикации и распространения через Интернет контента в различных форматах (аудиофайлов, видеофайлов, электронных документов или их комбинирование) на электронные гаджеты подписчиков подкастинга при помощи автоматической рассылки» [2].

Сысоев П.В. трактует «подкаст» как «аудио или видеозапись, созданная любым человеком с целью просмотра и прослушивания в Интернете» [6]. Любой пользователь может посмотреть его в сети Интернет в любое удобное время, либо скачать на свой компьютер или любой другой гаджет.

В рамках нашего исследования мы будем рассматривать подкасты как серию звуковых файлов или видеофайлов на заданную их автором тематику, бесплатно или платно распространяемых в Интернете для массового просмотра и прослушивания своей целевой аудиторией, а также доступных для скачивания на компьютер или мобильное устройство.

Соответственно, «подкастер» - это субъект, которые занимается созданием и сопровождением «подкастов».

А.А. Володин предлагает следующее определение «подкаст - терминала» - это веб-сайт, размещающий мультимедийные файлы и автоматизирующий ряд процессов, в том числе: публикации подкастов, подписки на них и обновления контента, распространяемого через Интернет, на устройствах пользователей, подписавшихся на подкаст. Говоря иными словами, «подкаст - терминал» – это сайт или мобильное приложение, куда подкастер выкладывает созданный им подкаст, чтобы любой человек (после регистрации на данном сайте или мобильном приложении) мог его прослушать или скачать на свой компьютер или любой другой гаджет. Также подкаст - терминал обеспечивает автоматическую рассылку о выходе новых подкастов тем пользователям, которые на нее подписались.

Следующим пунктом нашего исследования является поиск определения типов и видов подкастов. А.А. Володиным разработана следующая классификация подкастов, на основе предоставления информации, так как подкасты создаются в различных форматах.

Типы подкастов: аудиоподкасты, видеоподкасты, электронный документ.

Виды подкастов: аудиоподкаст, слайдкаст, аудиочат, видеоподкаст, скринкаст, видеочат, текст, графика.

С. С. Арбузов в образовательном процессе выделяет следующие примеры использования подкастов:

- *Подкасты, создаваемые педагогом* (лекции, справочные материалы, задания, запись материалов на аудиторных занятиях и т.д.).

Это обеспечивает инновационный подход к образовательной деятельности в соответствии с требованиями нацпроектов, обще цифровизацией в обществе, требованиями профессиональных и образовательных стандартов [9].

- *Подкасты, создаваемые студентами* (проекты, студенческие события, обзоры на определенную тематику, ответы на вопросы, итоговый отчет по выполненным заданиям и т.д.).

• *Подкасты из внешних источников* «(образовательные материалы, которые опубликованы экспертами в конкретной образовательной области или работниками других образовательных организаций и предоставленные в общем пользование на бесплатной основе)» [1].

Дополнительно к этому, что преподаватели и студенты могут вести аудиоблоги, создавать дополнительный материал для саморазвития при помощи технологии подкастинга.

Подкастинг в обучении является средством обучения, соответственно целесообразно определить дидактическую специфику, функции, цели и задачи их применения в образовательной практике.

Е.В. Хохлушина выделяет следующие дидактические свойства подкастов:

1. *Звуковая природа подкастов.* Данное свойство подкастов даёт возможность получать информацию обучающимся с нарушениями зрения, дислексией или какими-либо другими нарушениями. Более того, при использовании подкастов идёт учёт индивидуального стиля обучения, так если обучающийся выбирает, что удобнее для него: прочитать лекцию или прослушать подкаст на эту же тему. И очень важным моментом является то, что создаётся эффект присутствия преподавателя в дистанционном обучении, если он создал личные подкасты по своей образовательной программе.

2. *Мультимедийность.* Данное свойство подкастов обеспечивает мотивацию к обучению, развитие и формирование информационно – образовательной грамотности обучающихся. Данное свойство обеспечивается за счет того, что подкаст существует как в аудио, так и в видео формате, а также текстовом и графическом и их комбинации.

3. *Интерактивность.* Благодаря данному свойству подкастов студенты повышает свою коммуникативную компетентность, ИКТ - компетентность, творческие умения, умение сотрудничать и взаимодействовать, а также происходит переход от потребления знаний к их самостоятельному поиску и обмену. Подкасты обеспечивают создание мотивационных стимулов к общению в рамках образовательного события или процесса.

4. *Максимальная эффективность при организации информационного пространства и времени.* При помощи подкастов студент или любой другой участник образовательного процесса имеет возможность доступа к образовательным материалам в любом месте, в любое время, на любом гаджете. Использование подкастов интенсифицирует образовательный процесс, даёт возможность создания условий для индивидуального обучения, построения индивидуальной траектории обучения. Подкасты можно использовать при поиске, повторении и систематизации необходимого материала.

5. *Проста использования и доступность.* Данное свойство подкастов обеспечивает быстрый и простой доступ к разнообразному учебному материалу, а также повышает интерес к использованию ИКТ в образовательном процессе [8].

В исследовании А.А. Володина [2] также есть более подробный обзор дидактических свойств подкастов, но по своему содержанию они очень схожи с представленными выше свойствами, которые выделяет Е.В. Хохлушина [8].

Рассмотрев дидактические свойства подкастов, целесообразно перейти к рассмотрению их дидактических функций. В исследовании А.А. Володин выделяет 12 дидактических функций подкаста (коммуникативная, информационная, наглядности и интегративности, образовательная, управленческая, справочная, контролирующая, развивающая, интерактивная, -организационно - оптимизационная, мотивационно - активизационная, адаптационная).

Е.Д. Лазницкая и О.А. Колмакова делают акцент на том, что не все Интернет-ресурсы могут быть полезными и допустимыми к использованию обучающимися. Данные авторы выделяют критерии отбора подкастов на иностранном языке, но данные критерии могут быть применимы при отборе любого подкаста. Подкасты должны подбираться преподавателями в соответствии со следующими критериями отбора:

- информационная актуальность;
- «соответствие предметному содержанию образовательной программы;
- достоверность информации;
- уровень владения иностранным языком (критерий при отборе аутентичных подкастов на иностранном языке);
- потенциал для совершенствования межкультурной компетенции (критерий при отборе аутентичных подкастов на иностранном языке)» [3].

К определяющим критериям при «отборе подкастов для обучающихся можно отнести: темп речи говорящего, интонация, чёткая дикция, выразительная и грамотная речь» [3]. Также мы считаем обязательным такой критерий как длительность подкаста, так как он не должен быть утомительным.

Рассмотрев существенные характеристики подкастов, перейдем к их технологии создания.

Технология создания подкаста:

1. Необходимо определиться с тематикой подкаста. Продумать план подкаста.

2. Решить какой тип подкаста это будет, так если он будет в аудио формате, в видео формате или аудио в сопровождении с картинками и т.д.

3. Необходимо решить техническую оснащенность вопроса. Так если определиться с помощью какой техники или какой программы будет записан подкаст в зависимости от его формата. Если он в формате аудио, то для записи аудиофайла подойдет программа Audacity (у программы есть версия на русском языке), которая позволяет создать аудиозапись, встроить в аудио определенные эффекты, убрать шумы, шипение, соединить несколько записей в одну, отрегулировать громкость и т.д. Audacity позволяет делать записи как с микрофоном, так и без него, но важно отметить, что запись сделанная при помощи микрофона имеет улучшенное качество звука.

Если это видеоподкаст, то необходимо настроить видеокамеру или камеру мобильного телефона. Также если это видеоподкаст, то необходимо настроить свет, фон, избавиться от лишнего шума и т.д.

4. Необходимо определиться с подкаст-терминалом, так если с Интернет ресурсом, на котором будет размещен данный подкаст. Существует большое разнообразие сайтов, а также мобильных приложений как для Android, так и для Apple пользователей. Они могут быть как платными, так и бесплатными. Также образовательная организация может создать свой подкаст – терминал (сайт и мобильное приложение), если данная организация решит заниматься подкастингом на более профессиональном уровне. В связи с этим, выбор подкаст-терминала будет зависеть от возможностей подкастера и поставленных целей и задач.

Существует большое разнообразие подкаст – терминалов, где имеется возможность завести личную страницу и разместить свой подкаст: PodFM, Podster, Tredia.ru, Яндекс.Музыка, Подкасты Вконтакте, Youtube и т.д.

Есть платформы, которые специализируются только на подкастах, например, PodFM, Podster, Tredia.ru и т.д. Однако есть и другие платформы, например, социальные сети, в которых также есть возможность размещения подкастов (Вконтакте, Facebook).

Необходимо также сфокусировать внимание на том, что подкаст – терминал необходим также, чтобы быстро создать личные rss-ленты. RSS- лента – это поток подкастов автора (подкастера) в виде файла, который читают различные RSS – сервисы. Это поможет в том, чтобы слушатель подкаста смог подписаться на подкасты конкретного подкастера и автоматически получать от него рассылку при добавлении новых подкастов [youtube]. Она создается очень просто, в зависимости от выбранной платформы для размещения подкаста, требуется заполнить необходимые данные, куда могут входить: название подкаста, ссылки на данные подкастера для связи с ним, обложка подкаста, запись подкаста и т.д. Её можно создать на таких площадках как PodFM, Podster и т.д.

Также в социальных сетях как Вконтакте и Facebook и т.д. у любого человека есть возможность создать своё сообщество как открытое (доступное для просмотра любому человеку), либо закрытое (доступное только для одобренных создателем сообщества пользователям) и в нем размещать созданные подкасты и любые другие полезные образовательные материалы.

Самым популярным бесплатным хостингом видеоподкастов является Youtube. На Youtube любой студент, преподаватель и в целом любой человек может создать свой Youtube - канал, где он может делиться своими идеями в видео на определенную тематику, в нашем случае образовательную.

Преподаватели, которые имеют свой блог могут выкладывать подкасты в своем блоге, или на любых других образовательных платформах.

Также не обязательно создавать свою личную страницу на подкастерских платформах, можно делиться подкастами в мессенджерах, например, Telegram, Viber и т.д.

Также есть упрощенный вариант, не создавая никаких личных сообществ и не используя сторонних сайтов и мобильных приложений, можно делать обычную e-mail рассылку.

5. Записать и отредактировать подкаст.

6. Опубликовать подкаст на выбранной ранее платформе или сделать рассылку по e-mail.

Рассмотрев технологию создания подкаста, рассмотрим его преимущества. К. Грей пишет, что одним из преимуществ подкастов является их портативность. В силу того, что их можно скачать на любой современный гаджет, то изучить выбранную ему можно где и во сколько угодно. Также если преподаватель создал страницу подкастера на специализирующемся сайте для подкастеров, то студенты могут получать уведомления о выходе новых материалов автоматически. Говоря про аудиоподкасты, автор пишет, что студенты могут прослушать больше, чем прочитать или посмотреть. Аудиоподкасты можно прослушивать, параллельно занимаясь своими рутинными делами. В дополнение автор пишет, что преподаватель может продублировать свои имеющиеся лекции в форме аудиоподкаста, тем самым обеспечивая студенту выбор в наиболее удобной для него форме работы [10]. Нам импонирует эта идея, в силу того, что люди усваивают информацию по-разному, так если кто-то лучше запоминает информацию на слух, кому-то проще разобраться с текстом или графикой. Многие подкасты строятся на комбинации видео, аудио, графического и текстового материала, обеспечивается многоканальность восприятия (так если задействуются разные органы чувств).

Выводы. В заключение отметим, что грамотное применение технологии подкастинга повышает качество образования, обеспечивает его доступность. Использование подкастов развивает образовательные возможности обучающихся и педагогов. Обучающиеся учатся быть более ответственными, принимая активное участие в организации своего обучения с учетом своих возможностей и интересов.

Литература:

1. Арбузов С.С. Технологии подкастинга как средство активизации учебной деятельности студентов при обучении компьютерным сетям // Педагогическое образование в России. - 2015. - № 7. - С. 30-35.

2. Володин А.А. Методика применения технологии подкастинга в обучении: Монография. - Подольск: АНО ВПО «МОГИ», 2013. - 97 с.

3. Лазицкая Е.В., Колмакова О.А. Методика работы с подкастами при организации внеаудиторной деятельности студентов // Вестник ИрГТУ. - 2013. - №9 (80). - С. 285-289.

4. Оксфордский словарь английского языка [Электронный ресурс]. - URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (Дата обращения 25.11.2019)

5. Создание RSS ленты [Электронный ресурс]. - URL: <https://www.youtube.com/watch?v=IHWQboaB-Pw> (Дата обращения 25.11.2019)

6. Сысоев П.В. Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. - 2014. - №2. - С. 189-201.

7. ФГОС ВО по направлению подготовки 440302 «Психолого-педагогическое образование» [Электронный ресурс]. - URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440302.pdf> (Дата обращения 25.11.2019)

8. Хохлушина Е.В. Подкастинг в обучении: дидактические свойства и функции // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. - 2010. - № 4. - С. 123-129.

9. Фильченкова И.Ф. Образовательный менеджмент инновационной деятельности преподавателей как объект педагогических исследований // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №4. С. 3.

10. Gray K. Podcasting in education: what are the benefits? [Электронный ресурс]. - URL: <https://www.thepodcasthost.com/niche-case-study/podcasting-in-education/> (Дата обращения 25.11.2019)

11. Deal A.A teaching with technology White Paper [Электронный ресурс].-URL: <https://qps.ru/p9sbB> (Дата обращения 25.11.2019)

УДК: 371

ассистент кафедры иностранных языков Бобунова Анна Сергеевна

Российский университет дружбы народов (г. Москва);

доктор педагогических наук, доцент,

старший научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт

Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОЙ СРЕДЫ В РЕАЛИЗАЦИИ НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ИНОЯЗЫЧНОМ ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Современные реалии диктуют необходимость внедрения информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательный процесс, что влечет за собой необходимость формирования ИКТ-компетентности преподавателя, являющейся его профессиональной характеристикой, составляющей педагогического мастерства. С внедрением новых ИКТ, современный преподаватель получает мощный стимул для собственного профессионального, творческого развития, повышает качество образования и воспитания, эффективно выполняя образовательно-воспитательные задачи, поставленные ФГОС. Данная статья посвящена реализации нравственно-эстетического воспитания школьников средствами информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, компьютерное обучение, дистанционное обучение, подкаст, социальные сети, нравственно-эстетическое воспитание.

Annotation. Modern realities dictate the need for the introduction of information and communication technologies in the educational process, which entails the need for the formation of the teacher's ICT competence, which is one of his professional characteristic and a component of pedagogical skill. With the introduction of new ICTs, a modern teacher receives a powerful incentive for their own professional and creative development, improves the quality of education and upbringing, effectively performing educational and educational tasks set by the GEF. This article is devoted to the implementation of moral and aesthetic education of schoolchildren by means of information and communication technologies.

Keywords: information and communication technologies, computer assisted learning, distance learning, podcasting, social networks, moral and aesthetic education.

Введение. Применение информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ) как средств, помогающих улучшать, облегчать и замещать труд человека, получило широкое распространение и в сфере образования, от нижней до верхней его ступени. Применение таких технологий и средств в иноязычном образовании как обучение с компьютерной поддержкой (CALL), дистанционное обучение (distance learning), технология подкастов (podcasting), социальные сети создало электронную образовательную среду, которая ускоренно занимает место традиционного обучения и пока является своего рода камнем преткновения для педагогов, а для методистов и членов научного сообщества – материалом для изучения. В настоящее время в России пока нет единого подхода к разработке и применению образовательных и воспитательных методов обучения иностранному языку в условиях электронной среды. Многие педагоги внедряют ИКТ, используя только базовые функции электронных продуктов: наглядность, передачу и хранение информации, средство контроля. Для реализации целей обучения иностранному языку в условиях информационной среды было разработано много методик, но лишь небольшое их количество посвящено не только формированию языковых умений и речевых навыков, но и реализации воспитательного компонента, требуемого федеральным образовательным государственным стандартом.

Изложение основного материала статьи. В связи с широким применением электронных образовательных технологий и необходимостью выполнения задачи нравственно-эстетического воспитания возник запрос на их использование и в воспитательных целях, что вызвало потребность в пересмотре и усовершенствовании существующих, «традиционных» методик обучения иностранному языку (далее ИЯ). В предлагаемой работе рассмотрены вопросы применения современных ИКТ в качестве средств нравственного и эстетического развития обучающихся.

Воспитание и информационно-коммуникационные технологии.

Многие педагоги в применении ИКТ в воспитательных целях придерживаются идеи переноса традиционного воспитательного процесса из реального в виртуальный с сохранением его эстетической формы и нравственного содержания. В этой связи наиболее успешно применяются методики, способствующие погружению в усиленную нравственно-моральным компонентом коммуникативную ситуацию и обладающие влиянием на эмоциональную сторону личности обучающегося. Наибольшие признание и распространение в обучении иностранному языку получили такие интернет технологии как: системы дистанционного обучения (далее СДО), гипертекст, подкасты, социальные сети и игровые технологии. Рассмотрим возможности реализации воспитательного компонента каждой из них.

Система дистанционного обучения.

СДО применяются при выстраивании электронного образовательного курса, развивающего языковые навыки и имеющего нравственное воздействие на школьников. Содержание создаваемого на базе СДО интегративного курса должно строиться не на механическом выполнении упражнений, а на активации зрительного и звукового восприятия, помогающим более эффективному усвоению учебного материала. Применение СДО с подобранными нравственно-эстетическими темами заданий способствуют не только вовлечению школьников в учебный процесс, но и их духовному развитию и совершенствованию.

Одной из наиболее распространённых в России систем дистанционного обучения, позволяющей совмещать обучение и воспитание, является СДО MOODLE. Её возможности позволяют разрабатывать индивидуальные курсы по обучению и воспитанию школьников средствами иностранного языка, реализовывать общение между обучающимися и учителем на базе электронной платформы [3; 6]. При разработке индивидуального курса обучения учитель имеет возможность корректировать содержание курса исходя из уровня знаний, индивидуальных особенностей обучающихся, их увлечений и ведущего типа восприятия [1].

Структура MOODLE позволяет создавать курс обучения, в котором каждый раздел учебной программы может сопровождаться информацией о родной и зарубежных культуре, традициях и обычаях. На форуме платформы учитель может открывать дискуссии с учащимися как по учебным, так и по нравственно-эстетическим вопросам, таким, как например, гуманистические проблемы, общечеловеческие, семейные и личностные ценности. Платформа позволяет проводить мониторинг и оценку работы обучающихся в режиме онлайн [4, с. 211].

Гипертекст.

Применение гипертекста (системы страниц с текстом, связанных ссылками) позволяет расширить и обогатить обучение новыми информационными материалами. При этом важно, чтобы эти материалы имели нравственный или эстетический подтексты. По мнению М.А. Бакановой создание учебника с применением гипертекста будет способствовать восприятию и запоминанию знаний за счет:

- использования яркого и наглядного представления информации; (мультимедийных возможностей, в особенности звука, анимации, графических вставок, слайд-шоу и т.п.);
- интеграции больших объемов познавательной информации, способствующей развитию когнитивно-деятельностных функций;
- расширения возможностей презентации эстетических образцов с применением всех средств видео- и аудиотехники;
- создания индивидуальной траектории изучения ИЯ [2, с. 128].

Обучающиеся могут создавать собственные электронные атласы и журналы, включая гипертекст в иллюстрации и текстовый материал. Подкасты могут не только служить богатым источником информации для учащихся языковых классов, но и позволяют им создавать собственные истории и делиться ими с одноклассниками [11]. Недостатками гипертекстов, по мнению Е. Голсон, является возможное создание путаницы между исходным текстом и содержанием печатной информации, возникающей при переходе по ссылке, и неспособность воспринимать читателем гипертекст как полноценную структуру без отвлечения на внешние источники [10, с. 301].

Технология подкастов.

Подкасты имеют широкое применение в практике работы и со школьниками, и со студентами. По мнению П.В. Сысоева, подкаст позволяет создать индивидуальную зону обучения для каждого ученика. Подкасты принято разделять на аутентичные и неаутентичные, видео и аудио-дополненные, на самостоятельно записанные и внешние (новостные репортажи, прогнозы погоды, истории и т.п.) [8, 6]. Содержание используемых подкастов и их эмоциональное воздействие на обучающихся зависят от их типов и тем.

Аутентичные подкасты формируют речевой этикет и знакомят с культурой народов, носителей языка. Правильное произношение и владение вежливой формой устной речи хорошо прослеживаются в подкастах о культуре, в размещаемых в них интервью с деятелями культуры и другими образованными носителями языка.

Неаутентичные тексты, предназначенные для слушателей всего мира или сделанные не носителями языка, тоже положительно влияют на формирование аудитивных навыков восприятия речи англоговорящих людей с разными акцентами, они позволяют всем пользователям, в том числе обучающимся языку, ощущать себя частью мирового сообщества. Большинство аудиогидов и подкастов о культуре и искусстве записаны с использованием нормативного языка и, при их использовании, являются хорошим дополнением к учебному курсу. Правильно сформулированное учителем задание усиливает эмоциональное воздействие на обучающихся.

В настоящее время использование подкастов в образовании ограничивается, в основном, прослушиванием записанных аудио фрагментов речи. Технология подкастов может быть не только богатым источником для обучения в языковых классах, но и способна трансформировать идею создания контента, формирующего личность в позитивном ключе [12; 13].

Игровые технологии.

Большинство образовательных игр, используемых в педагогических целях, являются своеобразной и специфичной формой обучения, при которой учащиеся не осведомлены о целях, поставленных в ней учителем при проведении игр. Создаваемые гейм-дизайнерами игры на серьёзные темы подключают участников-пользователей к решению глобальных мировых проблем (вооружённые конфликты, нищета, голод, изменение климата и др.). Использование в образовательных играх сказочных персонажей увеличивают мотивацию учеников к освоению физики, химии, иностранного языка и других предметов. Использование игровых компьютерных технологий для вовлечения аудитории в разнообразную виртуальную деятельность способствует повышению мотивации к саморазвитию, подражанию положительным героям игры или деятельности, связанной с тематикой игры. О.В. Орлова обозначила шесть барьеров, препятствующих проведению образовательных видеоигр в классе. Некоторые из них связаны с негативным восприятием, чрезмерным погружением в игру и нежеланием возвращаться к учебному процессу. Еще одной проблемой является слабые техническая и информационная инфраструктуры в школе и ограниченное время на ее использование. Другие барьеры возникают в самом игровом содержании (например, возможности игровой среды не полностью поддерживают желаемые цели обучения и воспитания, или цели обучения в игре не соответствуют государственным стандартам) [5, с. 233]. Таким образом, чтобы обеспечить успешное включение игры в образовательный процесс, необходимо учитывать различные ограничения [14, с. 155].

Социальные сети.

Социальные сети – наиболее популярные платформы общения среди молодого поколения, привлекающие к себе масштабами охвата аудитории и нацеленностью на индивидуальные интересы пользователей. Эти качества позволяют использовать их в образовательных и воспитательных целях в следующих направлениях:

- устанавливать контакты с иноязычными пользователями, общение с которыми даёт языковую практику и мотивирует на изучение иностранного языка;
- возможно использование стандартных и языковых социальных сетей;
- изучать и формировать при помощи учителя и под его контролем этикет письменного общения в соцсети при предварительной соответствующей работе с обучающимися перед проведением социального взаимодействия в онлайн среде [7, с. 234].

Установление контактов на иностранном языке с введением тем нравственной проблематики способствует формированию личности в межкультурном пространстве. Обсуждение острых тем социальной проблематики дает расширенное понимание мировых проблем, путей их решения разными странами, а также приводит к пониманию необходимости межкультурного взаимодействия [15].

Реализация воспитательного компонента в электронной образовательной среде.

Согласно концепции Б. Блума, формирование познания включает шесть стадий (знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка), известных под термином таксономии. Л. Андерсон и Д. Кратвол дополнили теорию Б. Блума, и отметили активную роль самого обучающегося в формировании личностных качеств и образовании. Простые акты запоминания и понимания превращаются из закрепления основной сути полученной информации в памяти в процесс интерпретации информационного потока, его сличения с прошлым опытом и усвоение информации в той форме, которая находима для последующей работы [9].

Оценка, анализ и синтез относятся к неотъемлемым стадиям, следующим за принятием и пониманием учебной информации. Обучающиеся соотносят разбитый на части учебный материал и оценивает полученную форму. Синтез помогает применить полученный материал для создания нового знания благодаря электронным платформам, микроблокам с возможностями создавать закладки, организовывать события, сотрудничать в рамках общей темы. Интернет среда позволяет обмениваться не только фотографиями, музыкой и фильмами, но и научными, лингвострановедческим и культуроведческими материалами, которые превращают Интернет в целый мир широких образовательных возможностей. Тем не менее, возникает необходимость соблюдать определенный баланс между индивидуальным творчеством и личным взаимодействием с необходимостью структурированного обучения и совместной учебной деятельности.

Дополненная таксономия позволяет реализовать идею Б. Блума в электронном пространстве. Данная структуризация электронного материала необходима для упорядочивания большого количества используемых учетных записей, платформ и интернет контента социальных сетей и других веб-технологий, которые используются бессистемно и часто не только не приносят пользы, но и засоряют учебно-воспитательный процесс (см. табл. 1).

Таблица 1

Соотношение педагогических целей и электронных ресурсов

Педагогические цели (по Б. Блуму)	Электронный ресурс
Запоминание	Flickr, Tumblr, Pinterest, Pixabay
Понимание	Wikipedia, Coursera, Britannica, Scientificamerican, Freakonomics
Применение	Evernote, Wunderlist, Reddit, Instagram
Анализ	Google Earth, Data.worldbank, World-statistics
Оценка	Portfolio, YouTube
Создание	Wikispaces, Edmodo, Prezi, etc

Другие социальные сети и образовательные платформы, такие как Twitter, Facebook и Moodle, могут использоваться на всех уровнях дополненной таксономии Б. Блума. Однако, данная классификация продуктов может иметь иное применение в условиях классного занятия, где сам учитель определяет какое средство ИКТ лучше применить для решения той или иной задачи. Ниже перечислены некоторые примеры работы с обучающимися, направленные на обучение иностранному языку и формирование нравственно-эстетических качеств (см. табл. 2).

Таблица 2

Работа с обучающимися посредством таксономии

ЗАПОМИНАНИЕ
- ознакомиться с фото-, аудио-, видеоматериалом, имеющим нравственную или эстетическую направленность
- определить словарный запас, который использует автор, для усиления эмоционального воздействия, а также элементы речевого этикета
- отметить посты на конкретные темы, используя твиты, посты, булавки и т.д.
ПОНИМАНИЕ
- перевести пост на другой язык, обращая нюансы на перевод эмоционально-окрашенной и лингвострановедческой лексики и форму вежливого обращения на родном языке
- разобрать проблему, используя энциклопедии и информационные ресурсы
- вывести отчет об изученном материале
ПРИМЕНЕНИЕ
- собирать информацию / фотографии об изученной проблеме
- создать пост / статью о поднятом вопросе, используя средства лексической выразительности
- продемонстрировать свою точку зрения одноклассникам, используя собственные посты
АНАЛИЗ
- сравнивать свою точку зрения с идеями, высказанными в постах одноклассников
- анализировать чужие посты
- обсудить проблему и задать вопросы, используя социальные сети, чаты и форумы
- указать на преимущества и недостатки использования того или иного решения
ОЦЕНКА
- объединить общие твиты, булавки, данные чатов посты в историю
- оценить качество и информативность постов одноклассников
- резюмировать удачные и недоработанные стороны анализа проблемы

СОЗДАНИЕ

- придумать событие / ситуацию, посвященное социальной проблеме
- выбрать социальную сеть, которая наилучшим образом соответствует размещению информации или подкаста
- создать аккаунт / профиль / форум, наполнив его соответствующей информацией

Выводы. Обладая обширными информационными и творческими потенциалами и возможностями для реализации общения и учебного взаимодействия, электронные ресурсы способствуют усилению педагогического воздействия путем активизации самостоятельной работы обучающихся, их нацеленности на получение конкретного продукта, разработке и продвижении своих идей на иностранном языке. Содействуя мышлению более высокого порядка, применение дополненной таксономии Б. Блума поможет учителям поддерживать баланс между контролем и автономией учеников, не подвергая последних обширному влиянию сети. Кроме того, задания, основанные на таксономии Б. Блума, будут более согласованными благодаря сочетанию традиционных методов обучения с веб-элементами.

Литература:

1. Афанасьев А.Н. Расширение интерактивных возможностей электронного обучения на основе СДО MOODLE: поиски и решения / А.Н. Афанасьев, В.А. Куклев, Т.М. Егорова, Е.Ю. Воеводин, С.И. Бочков // Дистанционное и виртуальное обучение. – Ульяновск, 2016. – №7(109). – С. 4-11.
2. Баканова М.В. Гипертекстовая технология как средство создания электронных учебников по иностранному языку / М.В. Баканова, А.Б. Баканов // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2008. – № 12. – С. 127-129.
3. Зянгириова Л.Ф. Разработка дистанционного курса на основе технологии MOODLE / Л.Ф. Зянгириова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – Вольск, 2017. – Т. 8. – №1114. – С. 25-28.
4. Минеева О.А. Организация и проведение текущего контроля при обучении иностранному языку с помощью LMS MOODLE / О.А. Минеева, Ю.В. Клопова, Ю.М. Борщевская // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2017. – № 1-2(67). – С. 210-212.
5. Орлова О.В. Геймификация как способ организации обучения / О.В. Орлова, В.Н. Титова // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – Тула, 2015. – № 9 (162). – С. 232-235.
6. Смирнов С.А. Применение Moodle 2.3 для организации дистанционной поддержки образовательного процесса: учебное пособие. / С.А. Смирнов. – М.: Школа будущего, 2012. – 182 с.
7. Соломатина А.Г. Социальные сети как инструмент повышения мотивации к изучению иностранных языков студентов вузов // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 2 (32). – С. 231-235.
8. Сысоев П.В. Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев, М. Н. Евстигнеева // Иностр. языки в школе, 2008. – №6 – С. 2-9.
9. Anderson, L.W., Krathwohl, D.R. A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition. New York: Longman, 2001.
10. Teaching and researching computer-assisted language learning / K. Beatty. – 2nd ed. London Pearson Education Limited, 2010. – p. 234.
11. Golson E. Student hypertexts: The perils and promises of paths not taken // E. Golson / Computers and Composition. – 1995, Volume 12, Issue 3. – pp. 295-308. DOI: [https://doi.org/10.1016/S8755-4615\(05\)80068-4](https://doi.org/10.1016/S8755-4615(05)80068-4)
12. O'Brien A. Integrating CALL into the classroom: the role of podcasting in an ESL listening strategies course // A. O'Brien, V. Hegelheimer. – Cambridge University Press, 2007, Volume 19, Issue 2. – pp. 162-180 DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344007000523>
13. Russell G. Elements and implications of a hypertext // G. Russell / Computers & Education. – 1998, Volume 31, Issue 2. – pp. 185-193 DOI: [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(98\)00029-3](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(98)00029-3)
14. Thomas M. Computer-Assisted Language Learning / M. Thomas, H. Reinders, M. Warschauer. – London Bloomsbury Academic Bloomsbury Publishing, 2013. – p. 194.
15. Chisega-negrila A., Kraft L. Social networking for esl learners. // The 11th International Scientific Conference e-Learning and Software for Education Bucharest. – 2015. DOI: <https://doi.org/10.12753/2066-026X-15-00>

Педагогика

УДК [378.016:62]:37.035/036(091)(470.344)

кандидат педагогических наук, доцент Бородина Татьяна Леонидовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары);

кандидат педагогических наук, доцент Павлова Светлана Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары);

кандидат биологических наук, доцент Колесникова Ольга Борисовна

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

РЕАЛИЗАЦИЯ ФГОС ВО ЧЕРЕЗ ИЗУЧЕНИЕ ЧУВАШСКИХ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ОБРАБОТКА МАТЕРИАЛОВ»

Аннотация. Статья посвящена проблеме выпускников технологического факультета Чувашского государственного педагогического университета, будущих бакалавров – учителей ремесленного дела социализации, основанной на совершенствовании системы формирования технических заслуг с помощью этнической культуры и национальных традиций, которые считают личностным становлением фундамента. Дидактические основы совершенствования учебно-воспитательного процесса находится на упаковке значения ethnoaesthetic. Существуют объективные потребности общества и методологические

условия формирования технических заслуг будущих бакалавров педагогического университета, основанных на этноэстетических ценностях.

Ключевые слова: этноэстетические ценности, технологическое образование, декоративно-прикладное искусство, учитель технологии.

Annotation. The article is devoted to the problem of pedagogical university graduates, future bachelors – handicraft teachers socialization based on improvement of technical merit system of formation with the help of ethnic culture and national traditions that consider to be personal becoming basement. Didactic base of educational process improvement is set upon ethnoaesthetic values package. There are objective society needs and methodological conditions of future pedagogical university bachelors' technical merit formation that is based on ethnoaesthetic values.

Keywords: ethnoaesthetic values, technological education, arts and crafts, teacher of technology.

Введение. Изменения, происходящие в системе образования, обусловлены теми процессами, которые происходят в обществе в целом. Меняются ценности во всех направлениях человеческой жизни, в том числе это наблюдается в культурной составляющей. Развитие человеческого потенциала, наличие природных ресурсов, появление и развитие новых технологий ведет к смене имеющихся ориентиров для работы образовательных учреждений. Стремление к освоению нового приводит к стиранию связей с культурными традициями прошлого. За небольшой период времени общечеловеческие ценности, которые направляют молодое поколение добиваться успеха в жизни посредством физического или умственного труда, заменились практическими интересами, иллюзорно создающими образ сиюминутной выгоды и пользы.

Современное подрастающее поколение настраивается на реализацию желаемого в жизненных реалиях, при этом упор делается в основном на общепринятые в обществе представления материального обеспечения жизни, без должного уровня необходимой подготовки, как в теоретическом, так и в практическом плане.

Изложение основного материала статьи. В школьном образовании особенно ярко проявляется отсутствие ясной перспективы подготовки обучающихся к жизни (при этом, в семейном воспитании утрачиваются эстетические идеалы народа) и этноориентиров духовного образования личности, что непременно приводит к разрушению в сознании учащихся ценностной шкалы трудового уклада жизни в рамках традиционного трудолюбия, гуманизма, устремления к новому и т.д.

Исключение из общего перечня в школьном учебном плане предмета «Черчение» и необоснованное преуменьшение функции предмета «Технология» усугубляют процесс снижения интереса и обращения выпускников к освоению технических специальностей. Уменьшается возможность адаптации их в современном технически насыщенном мире, в котором основным фактором успешности является владение современными технологиями в различных областях существующей социально-экономической среды. Тем самым, на официальном уровне, снижается потенциал наработанного человечеством опыта деятельностного обучения и воспитания в среде формирования и приумножения ценностей труда этносов по подготовке молодежи к реальной жизни.

К сожалению, на примере «успешных людей» на смену позитивным ценностям приходят другие, о которых можно сказать: «Деньгами и попой можно купить и бога обмануть». Соответственно, этноэстетические ценности обучения труду в виде инструмента формирования технологической культуры в рамках таких личностных качеств, как трудолюбие, эстетическое отношение к труду, окружающим, получение удовлетворения от его результатов, почитание человека труда, любовь к малой родине, отчизне, «убираются» из социальной среды, формируя ложные ценности в неокрепшем сознании молодежи. Так, на первый взгляд, безобидные прагматичные ценности, пришедшие взамен общезначимому трудолюбию, направленному на самоутверждение и самореализацию в социуме, для некоторых молодых людей создают предпосылки беззаботной жизни: самоуспокоения в алкоголе, наркотиках, а также – самоутверждения и самовыражения в неформальных организациях.

Важность решения насущной проблемы в обществе признается на правительственном уровне. В Чувашской Республике ведется большая работа для обогащения педагогического пространства этническими ценностями, в обращении молодежи к труду как к смыслу жизни.

2016 год был объявлен главой республики М.В. Игнатьевым «Годом Человека труда», а министр образования и молодежной политики В.Н. Иванов, в свою очередь, провозгласил его «Годом технологии». За этот период в республике многое было сделано в плане развития среднего профессионального образования. Одним из значимых показателей можно назвать то, что Чебоксарский электромеханический колледж стал межрегиональным центром компетенций, предназначенным для развития современного подхода к обучению молодежи по востребованным специальностям и рабочим профессиям.

На его базе и на базе уже работающих многофункциональных центров прикладных квалификаций центров по формату WorldSkills проводится работа по взаимодействию государства, образовательных организаций и бизнеса по внедрению инновационных методов обучения в республике. Также создаются корпоративные учебные центры на базах ведущих промышленных предприятий. В 2016 году проведен V Региональный (открытый) чемпионат «Молодые профессионалы» (Worldskills Russia) в Чувашской Республике. Чемпионат стал самым масштабным соревнованием профессионального мастерства за всю историю движения данного чемпионата в Чувашии по количеству участников, представленных экспертов и заявленных компетенций. В этом году впервые к состязаниям присоединились и школьники из общеобразовательных организаций Чувашской Республики, они боролись в двух компетенциях: Сетевое и системное администрирование и Фрезерные работы на станках с ЧПУ в рамках чемпионата «JuniorSkills».

Заинтересованность правительства и руководства Чувашской Республики в развитии сферы профессионального образования, а, следовательно, и более раннее приобщение подрастающего поколения к важному направлению профилизации образования, способствует расширению сетевых взаимодействий образовательных организаций. А также ведет к пониманию необходимости обращения и возрождения национальных традиций приобщения детей к труду. Общие положения указов представляются методологическим ориентиром передового подхода к подготовке обучающихся к самостоятельной трудовой жизни, как акта формирования технологической культуры на основе этноэстетических ценностей.

Учитель играет большую роль в осуществлении трудовой подготовки школьников, по этой причине обучение будущих учителей технологии в педагогическом университете должно осуществляться на основе

реализации цели инновационного подхода в контексте диалога новых и традиционных культур. Для воплощения данной цели в жизненную практику мы выделяем следующие задачи:

- привитие любви к своей малой родине, которая берет свое начало с этно-эстетической культуры родительского дома и заканчивается полиэтнической национальной культурой Отчизны;
- формирование основ человечности, добродетели, трудолюбия, коллективизма, предприимчивости;
- развитие хозяйского, технологического, творческо-проектного, профессионально-педагогического мышления как основы адаптации обучающихся к жизни в новых социально-экономических условиях и др.

В рамках реализации обозначенной цели и задач профессиональная подготовка студентов-бакалавров должна строиться на основе совершенствования научно-технологической грамотности будущих учителей технологии, опираясь на положительный народный опыт подготовки молодежи к трудовой жизни, выражающийся в существующей системе формирования технологической культуры. Она заключается в осознанном освоении комплекса методико-технологических и психолого-педагогических знаний, умений и навыков, саморазвитии технологического, проектно-творческого мышления, эτικο-эстетических и других качеств личности человека, которые формируются на базе научных и гуманистических педагогических ценностей этноэстетики. В педвузах страны процесс формирования технологической культуры будущих учителей технологии осуществляется посредством учебных дисциплин профессионального блока. При этом мы предлагаем недостаточно представленную область духовного образования усилить за счет включения в обучение традиционных ценностей, составляющих основу этноэстетики.

Это направление обучения охватывает процессы адаптации личности к окружающей жизни в современном обществе с учётом социокультурных особенностей региона. Оно строится на основе обучения студентов практическим навыкам, основам художественного ремесла и эстетического восприятия произведений народного искусства, что ведет к приобретению обучающимися умений создавать художественный образ произведения на основе повтора, вариации, импровизации, к умению выражать свое собственное отношение к объектам искусства и действительности, умению создавать собственные творческие композиции в традициях местного художественного промысла. Это дает студентам возможность усвоить такие основные понятия и категории поликультурного воспитания, как самобытность, культурная традиция, духовная культура, этническая идентификация, национальное самосознание и тем самым формируют интерес к этнокультуре.

Огромный потенциал для развития, воспитания молодых патриотов, знающих народные традиции и способных их возродить, несет в себе процесс освоения студентами декоративно-прикладного искусства. А также дает возможность студентам, будущим педагогам, вести культурно-просветительскую деятельность по приобщению различных слоев населения к занятиям прикладным творчеством. Для развития этого направления деятельности силами активных студентов и преподавателей технолого-экономического факультета ведется работа на базе культурно-выставочных центров Республики и центров социальной адаптации неблагополучных слоев населения. Ими проводятся мастер-классы, презентации, тематические выставки к народным праздникам и мероприятиям.

Осуществляется тесное сотрудничество со школами города, в которых проходит педагогическая практика будущих учителей технологии. В базовой школе МБОУ «СОШ № 41» г. Чебоксары по апробации и реализации теоретических разработок в области этноэстетического направления обучения проводятся внеклассные занятия по декоративно-прикладному искусству с учащимися 5-7 классов. Для учителей технологии и ИЗО школ, работников учреждений дополнительного образования республики в Чувашском республиканском институте образования, в культурно-выставочном центре «Радуга» г. Чебоксары, регулярно проводятся мастер-классы студентов.

Проводя эту работу с педагогами и населением Чувашской Республики решаются следующие задачи: знакомство их с культурой родного края; обучение практическим навыкам, основам художественного ремесла; формирование эстетического восприятия произведений народного искусства; совершенствование умений создавать художественный образ вещи на основе повтора; способность к вариации, импровизации; расширение пространства социальной деятельности; адаптация личности к окружающей жизни в современном обществе.

Таким образом, мы поднимаем теоретический и практический уровень знаний школьников, повышаем качество образования студентов вуза, знакомим учителей с новыми методами и технологиями декоративно-прикладного искусства, приобщаем социально-незащищенные слои населения к декоративно-прикладному искусству, народным традициям нашей Республики.

Выводы. Формирование методико-технологических и педагогических знаний, умений и навыков, развитие эстетических чувств, чувственного восприятия мира, качеств интеллектуального оценивания картины мира; формирование эмоционально-волевых качеств; привитие любви к детям, труду, прекрасному; подготовка к профессиональной жизни оптимальным образом происходит при внесении в содержание обучения этно-эстетической и духовной направленности. При этом большую роль в совершенствовании учебно-воспитательного процесса принадлежит средствам формирования технологической культуры, к которым относятся предметы народных рукоделий, ремесел, художественных промыслов, архаичные технологии вышивки, ткачества, лозоплетения, домовой резьбы, корнелластики, металлоластики и др. Накопленный обществом комплекс этноэстетических, научно-технологических, педагогических знаний о средствах и методах преобразовательной, творчески-созидательной, учительской деятельности применяется как инструмент формирования этноэстетического сознания, технологически-профессионального мировоззрения. Это способствует развитию у будущих бакалавров интеллектуального оценивания окружающей среды как образовательного пространства на основе трансформации этноэстетических ценностей с позиции современного дизайна, научной педагогики становится следующим этапом развития практико-деятельностного понимания технологической картины мира.

Таким образом, через изучение чувашских народных традиций на занятиях по дисциплине «художественная обработка материалов» у студентов технолого-экономического факультета происходит воспитание любви к малой родине, формирование гуманности, добродетели и трудолюбия. Развитие и формирование профессионально-педагогических навыков у будущих учителей технологии, способствует выработыванию творческо-проектного и технологического мышления, являясь основой адаптации к жизни в новых социально-экономических условиях.

Литература:

1. Бородина, Т.Л. Преемственность системы трудового воспитания Яковлева И.Я. в народной педагогике – основа развития трудолюбия // *Материалы Всероссийской НПК «Этноэстетический аспект ремесел в педагогической системе И.Я. Яковлева и перспективы технологического образования учащейся молодежи»* / отв. ред. Г. А. Никитин. Чебоксары, Чуваш. гос. пед. ун-т, 2008.
2. Бородина Т.Л., Никитин, Г.А., Павлова С.В. Методические аспекты включения этноэстетического направления обучения в предмет «Технология» в общеобразовательной школе на примере изучения чувашской национальной кухни // *Сб. научных статей аспирантов, соискателей и преподавателей «Личность, общество, культура, образование: вызовы XXI века»*: Чебоксары, Чуваш. гос. пед. ун-т, 2016. С. 123-128.
3. Бородина Т.Л., Бойкова Е.А. Современные методы и технологии в профессиональном образовании // *Менеджмент в образовательном пространстве: проблемы, опыт, перспективы: материалы Всеросс. науч.-практ. конф.* Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. С. 25-28.
4. Бородина Т.Л., Шеверова О.Ю., Михеева Д.О. Подготовка студентов вуза к освоению профессии // *Менеджмент в образовательном пространстве: проблемы, опыт, перспективы: материалы Всеросс. науч.-практ. конф.* Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. С. 216-219.
5. Логинова М.В. Тенденции развития этноэстетики в образовательном пространстве финно-угорского мира / М.В. Логинова // *Регионология*. – 2012. – № 2. – С. 168-169.
6. Никитин Г.А. Концепция формирования технологической культуры учащейся молодежи в контексте педагогической составляющей этноэстетики / Г.А. Никитин. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2008. – 92 с.
7. Павлова С.В., Варюхина С.Н. Особенности развития творческих способностей учащихся в системе дополнительного образования // *Приоритетные направления развития технологического образования ЧГПУ 2018* С. 53-59.

Педагогика

УДК 392.7-177:391.984

кандидат педагогических наук, доцент Бородина Татьяна Леонидовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары);

кандидат педагогических наук, доцент Павлова Светлана Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары);

кандидат биологических наук, доцент Колесникова Ольга Борисовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары)

ФОРМИРОВАНИЕ И СОХРАНЕНИЕ ДУХОВНЫХ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СТРАН

Аннотация. В статье рассматривается вопрос установления дружеских контактов между студентами народов разных стран, обучающихся в ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. Авторами обосновано положительное влияние развития культурной среды вуза, способствующей лучшему пониманию культурного наследия народов мира. На основании проведенного исследования можно утверждать, что формирование мировоззрения и миропонимания содружества студентов разных стран на основе изучения и принятия различных культур в процессе проведения совместных мастер-классов, выставок, презентаций, посвященных значимым событиям жизни народов Китая, Туркмении и Чувашии.

Ключевые слова: диалог культур, международное взаимодействие, иностранные студенты, социализация, мероприятия взаимодействия, мастер-классы, выставки, концерты.

Annotation. The article deals with the issue of establishing friendly contacts between students of different countries studying at ChSPU I. Ya Yakovleva. The authors justify the positive impact development of the cultural environment of the University, contributing to a better understanding of the cultural heritage of the peoples of the world. On the basis of the conducted research, it can be argued that the formation of the worldview and worldview of the Commonwealth of students of different countries on the basis of the study and adoption of different cultures in the process of joint master classes, exhibitions, presentations devoted to significant events in the life of the peoples of China, Turkmenistan and Chuvashia.

Keywords: dialogue of cultures, international interaction, foreign students, interaction events, master classes, exhibitions, concerts.

Введение. В современных условиях, сопряженных с пренебрежением к социальным идеалам и постоянными общественными изменениями, воспитание духовно-нравственных ценностей среди студенческой молодежи является важной задачей преподавателя вуза [12]. Ученые, исследующую данную проблему полагают, что культурологический подход должен направлять систему образования на диалог человека с культурой [2, 11]. На фоне углубления расхождения российского общества, социально-экономической нестабильности, активизации миграционных процессов вопрос воспитания обуславливают актуальность исследования.

У иностранных студентов, обучающихся в российских вузах, на начальном этапе адаптации к новым социальным условиям, возникает ощущение дискомфорта и фрустрации. Изучение этих состояний и поиск решения проблемы социальной и социально-психологической незащищенности иностранных студентов, путем организации международного взаимодействия и развития культурной среды, способствует повышению уровня их приспособленности к образовательной среде [8]. Межкультурная коммуникация традиционно воспринимается как тип культуры представителей различных групп людей, дающий представление о взаимодействии этнических культур, проявляющихся в этническом самосознании, этнокультурной компетентности личности, толерантности, а также в стремлении к межнациональному согласию в различных сферах общественной жизни. Уровень культуры межнационального общения учитывает противоречия,

возникающие между чувством гордости за свою культуру и необходимостью понять и признать достоинства, и принять другую культуру в качестве равноценной своей культуре [6].

Совместное обучение российских и иностранных студентов предполагает прямой межкультурный диалог. Формирование благоприятных условий для ускорения интернализации образования, предоставление образовательных услуг в таких условиях, подготовка молодежи к жизни в поликультурном мире принадлежит к приоритетным направлениям развития высшего образования [5, 7].

Изложение основного материала статьи. В ЧГПУ им. И.Я. Яковлева учатся студенты разных стран – это представители Китая, Казахстана, Туркменистана, Таджикистана. Зачастую у них возникают сложности с адаптацией в новой среде проживания и обучения. В этом ключевую роль играют: языковой барьер, смена обстановки, незнание культуры и национальных особенностей проживающего на этой территории населения. Важно сформировать у иностранных студентов уважительное, добрососедское отношение к коренному населению, а также помочь им адаптироваться в незнакомой для них среде.

Такая работа уже проводилась в течение 5 лет технологического факультетом на базе экспериментальной площадки культурно-выставочного центра «Радуга», где регулярно организовывались презентации и мастер-классы с тайскими и индийскими студентами, обучающимися в ЧГУ им. И.Н. Ульянова. Приобретенный опыт показал необходимость продолжения этой работы в нашем вузе (ЧГПУ им. И.Я. Яковлева), поэтому было решено принять участие во внутривузовском гранте «Диалог культур – дружба народов». Основное направление этого гранта организация международного взаимодействия иностранных студентов со студентами ЧГПУ им. И.Я. Яковлева.

Для установления дружеских контактов между студентами разных стран и развития культурной среды вуза, способствующей лучшему пониманию культурного наследия народов мира нами была определена цель работы – формирование и сохранение духовных общечеловеческих ценностей у российских и иностранных студентов.

Для достижения поставленной цели нами поставлены следующие задачи:

1. знакомство студентов с культурами народов разных стран;
2. преодоление языкового барьера в процессе общения студентов;
3. практическое освоение различных ремесел чувашского народа;
4. установление дружеских связей между студентами разных стран.

Как средства реализации формирования мировоззрения и миропонимания содружества студентов разных стран на основе изучения и принятия различных культур нами были выбраны совместные мастер-классы, презентации, организация выставок, посвященных значимым событиям жизни народов Китая, Туркмении и Чувашии, концертов и экскурсий по историческим местам Чебоксар.

Преподаватели совместно со студентами технологического факультета разработали календарно-тематический план мероприятий с иностранными студентами на 2018 учебный год:

1.1 марта - VIII Международный конкурс молодых дарований в области дизайна одежды и декоративно-прикладного искусства «Территория стиля» (участие китайских студентов в секции ДПИ: творческие работы в технике «Бумажная пластика».

2.26 марта - Международный конкурс «Очарование весны» с участием китайских и туркменских студентов.

3.24 апреля - Экскурсия по исторической части Чебоксар с посещением Чувашского национального музея.

4.27 апреля - экскурсия на выставку авторских работ мастериц чувашской вышивки фабрики «Паха тере»

5. 24 мая - мастер-класс с китайскими и туркменскими студентами на базе ДХШ №6 им. Акциновых «Китайский пейзаж в технике акварели» преподаватель Федоров Н.В.

6. 27 мая - Посещение мастерской художника - члена союза художников России Федорова Н.В.

7.4 июня - мастер-классы:

- коллаж «Гордость Чувашии – памятник Матери» (Павлова С.В.)
- портрет «Чувашская красавица» (Федоров Н.В.)
- декоративная тарелка «Узоры Чувашии» (Халиуллина Ф.Г.)
- вышивка «Национальные узоры. Оберег» (Бородина Т.Л.)

8. С 16.06-15.09.2018 на базе технологического факультета была организована выставка творческих работ студентов «Китай – Туркмения – Чувашия – дружба навек».

Проведенный 1 марта 2018 VIII конкурс молодых дарований в области дизайна одежды и декоративно-прикладного искусства «Территория стиля» стал международным, так как китайские и туркменские студенты приняли активное участие в работе секции ДПИ, где представили творческие проекты в технике «Бумажная пластика». Они получили возможность познакомиться наших студентов со своими традиционными сувенирами, а также увидеть прекрасные творческие работы студентов, педагогов и школьников Чувашии, Татарии, Марий - Эл. В конкурсе приняли участие 134 автора. Он прошел, как грандиозный фестиваль творчества разных народов мира, и произвел на иностранных студентов неизгладимое впечатление. Иностранцы увидели разнообразие представленных произведений декоративно-прикладного искусства и применения национальных видов вышивки в изделиях швейного производства (дефиле коллекций одежды, сумок, аксессуаров).

В международном конкурсе «Очарование весны» наряду с китайскими и туркменскими студентами приняли участие представители Германии и Финляндии, которые продемонстрировали свое художественное мастерство.

Представленные на выставке работы декоративно-прикладного искусства позволили расширить кругозор иностранных студентов в разнообразии видов и техник создания авторских экспонатов.

Во время экскурсии по исторической части Чебоксар иностранные студенты познакомились в жизненным укладом и бытом чувашского народа от древности до современности, что особенно хорошо было представлено в Чувашском национальном музее.

Под руководством доцентов С.В. Павловой, Ф.Г. Халиуллиной, Т.Л. Бородиной в рамках международного творческого конкурса «Мост дружбы: Индия – Чувашия»: «Коллаж», «Художественный портрет», Художественное декорирование изделий и стекла «Чувашские узоры» 4 мая.

На базе Культурно выставочного центра «Радуга» студентами технолого-экономического факультета 1, 2, 3 курса профиля «Технология» для иностранных студентов мастер – были проведены классы 4.06. 2018:

- коллаж «Гордость Чувашии – памятник Матери» (Павлова С.В.)
- портрет «Чувашская красавица» (Федоров Н.В.)
- декоративная тарелка «Узоры Чувашии» (Халиуллина Ф.Г.)
- чувашская вышивка «Национальные узоры. Оберег» (Бородина Т.Л.)

15 июня 2018 г. жюри провело большую работу по отбору лучших творческих изделий для выставки.

16 июня 2018 г. состоялось торжественное открытие совместной выставки. Интересная концертная программа с участием индийских и чувашских студентов надолго запомнилась гостям. Завершилось все награждением победителей конкурса.

26 мая 2018 г. состоялись мастер-классы студентов 1 и 4 курса направления обучения «Педагогическое образование» «Технология» под руководством доцента Павловой С.В. и доцента Халиуллиной Ф.Г. по теме «Оберег. Чувашские узоры, символы и знаки», на базе факультета для гостей из г. Дели в рамках программы Межрегионального Благотворительного Общественного Фонда «Интеркультура» (AFS Россия) г. Чебоксары.

Выводы. В результате проведенных мероприятий, иностранные студенты многое узнали о Чувашском крае, они вдохновились чудесными узорами чувашской вышивки, стали более свободно и активно общаться со студентами ЧГПУ, установили дружеские связи не только с однокурсниками, но и студентами других факультетов.

Эта работа будет продолжаться и в дальнейшем в тесном сотрудничестве с другими факультетами, так как количество иностранных студентов в университете увеличивается. Приведенный план реализован полностью, достигнуты положительные результаты по формированию взаимопонимания, установлению дружеских связей.

В результате проведенных бесед, обсуждения каждого проведенного мероприятия в ненавязчивой форме выяснялись вопросы комфортности участия, удовлетворенности увиденным и значимости для понимания культурных традиций чувашского народа. В свою очередь, студенты рассказывали в сопоставлении с увиденным отличительные особенности своих культурных традиций. Так они приводили примеры изображения в вышивке (Туркмения) или создании узоров на бумаге (Китай) своих символических изображений и их трактовок. Рассказывали о своих музеях и традиционных видах искусства. Показывали фотографии видов местности проживания, любимых мест и пейзажи, говорили и знакомили других студентов со своими странами, обычаями и традициями в процессе сопоставления с чувашскими.

Таким образом, в процессе проведения эксперимента произошло знакомство студентов с культурами народов разных стран. Преодоление языкового барьера в процессе общения у обучающихся, участвовавших в исследовании прошло в короткие сроки в результате творческого взаимодействия. Установление дружеских связей между студентами разных стран и практическое освоение различных ремесел чувашского народа способствовало формированию и сохранению духовных общечеловеческих ценностей у российских и иностранных студентов.

Литература:

1. Бородина, Т.Л. Преемственность системы трудового воспитания Яковлева И.Я. в народной педагогике – основа развития трудолюбия // *Материалы Всероссийской НПК «Этноэстетический аспект ремесел в педагогической системе И.Я. Яковлева и перспективы технологического образования учащейся молодежи»* / отв. ред. Г.А. Никитин. Чебоксары, Чуваш. гос. пед. ун-т, 2008.
2. Бородина Т.Л. Никитин Г.А. Павлова С.В. Методические аспекты включения этноэстетического направления обучения в предмет «Технология» в общеобразовательной школе на примере изучения чувашской национальной кухни // *Сб. научных статей аспирантов, соискателей и преподавателей «Личность, общество, культура, образование: вызовы XXI века»*: Чебоксары, Чуваш. гос. пед. ун-т, 2016. С. 123-128.
3. Бородина Т.Л., Бойкова Е.А. Современные методы и технологии в профессиональном образовании // *Менеджмент в образовательном пространстве: проблемы, опыт, перспективы: материалы Всеросс.науч.-практ.конф.* Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. С. 25-28.
4. Бородина Т.Л., Шеверова О.Ю., Михеева Д.О. Подготовка студентов вуза к освоению профессии // *Менеджмент в образовательном пространстве: проблемы, опыт, перспективы: материалы Всеросс. науч.-практ.конф.* Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. С. 216-219.
5. Бурькина В.Г. Формирование ценностного отношения к иной культуре как педагогическое условие нравственного воспитания российских и иностранных студентов, обучающихся совместно // *Молодой ученый.* – №1. – С. 399-401. – URL <https://moluch.ru/archive/46/5643/> (дата обращения:28.10.2019).
6. Гаранина О.Д. Культура межнационального общения и её роль в повышении эффективности обучения иностранных студентов // *Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. Народное образование. Педагогика.* – М., 2006. – С. 57.
7. Николаева И.И. Методы и средства формирования духовно-нравственной культуры студента в поликультурной образовательной среде // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований.* – 2016. – № 7-3. – С. 480-483; URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=9853> (дата обращения: 28.10.2019).
8. Николина В.В. Аксиологический подход к личности как методологический принцип исследования проблем воспитания будущего педагога // *Воспитание будущего учителя: идеи, ценности, ориентации* / Под ред. Л.В. Загрековой, В.В. Николиной, В.А. Фортунатовой. – Н. Новгород, 2001.
9. Павлова С.В., Варюхина С.Н. Особенности развития творческих способностей учащихся в системе дополнительного образования // *Приоритетные направления развития технологического образования ЧГПУ 2018* С. 53-59.
10. Павлова С.В., Фокин И.А. Патриотическое воспитание учащихся на кружковых занятиях // *Менеджмент в образовательном пространстве: проблемы, опыт, перспективы: материалы Всеросс. науч.-практ.конф.* Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. С. 209-212.
11. Пряникова В.Г., Равкин З.И. Проблемы формирования духовности личности в педагогической теории и практике // *Проблемы формирования духовности личности в педагогической теории и практике (История и современность): Тез. докл. и выступлений XXI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической мысли* / Под ред. З.И. Равкина. – М., 2001.

УДК: 376; 377; 378

директор Брык Антонина Владимировна

МБОУ «Школа № 87» (г. Ростов-на-Дону),

аспирант

Академия психологии и педагогики федерального государственного

автономного образовательного учреждения высшего образования

«Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В КОНТЕКСТЕ ЗАДАЧ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрывается проблема организации профориентационной работы с лицами с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Представлен краткий обзор современных практик профориентационной работы в условиях организаций среднего профессионального и высшего образования. Профориентация в условиях инклюзивного образования определена как действенная практика профессионального самоопределения и комплексная работа по созданию условий для совершения и эмоционального принятия ребенком с ОВЗ собственного профессионального выбора, максимально отвечающего его внутренним мотивам, индивидуальным возможностям и особым потребностям. В качестве основных проблем, связанных с организацией профориентационной работы с лицами с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, названы неразработанность методического инструментария данного вида деятельности в контексте задач инклюзии, а также недостаточное взаимодействие организаций общего, среднего профессионального и высшего образования в построении комплексной системы профориентации «школа – СПО – вуз».

Ключевые слова: инклюзивное образование, профориентационная работа, абитуриенты с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The article focuses on a problem of the organization of vocational-guidance work with persons with disabilities. It provides a brief overview of contemporary practices of vocational-guidance work in intermediate vocational schools and higher education institutes setting. Vocation guidance in conditions of inclusive education is defined as effective practice of professional self-determination and comprehensive work on creating an environment for committing and emotional adoption by a child with disabilities his own professional choices the most appropriate his internal motives, individual capacities and special needs. The main challenges related to the organization of vocational-guidance work with persons with disabilities are identified as the lack of methodical tools of this activity within the context of inclusive education and also the lack of communication between intermediate vocational schools and higher education institutions in construction integrated system of vocational-guidance “School-IVS-HEI”.

Keywords: inclusive education, vocational-guidance work, applicants with disabilities.

Введение. В настоящее время вопросы организации инклюзивного образования, сопровождения и профессиональной подготовки лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья определяют приоритетные направления государственной образовательной и социальной политики в Российской Федерации. Отдельно необходимо отметить аспекты, связанные с профессиональным самоопределением молодых людей с особенностями развития как в период получения общего образования, так и во время обучения в вузе, а также сопровождением данной категории выпускников в постдипломный период, в том числе консультированием по различным аспектам трудоустройства. Вышеназванные аспекты в целом можно объединить в единое поле, связанное с необходимостью организации комплексной преемственной системы профессиональной ориентации обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в пространстве общего и профессионального инклюзивного образования. В представленном исследовании мы проанализируем существующие практики организации профориентационной работы в контексте задач инклюзивного образования.

Изложение основного материала статьи. Необходимо отметить, что проблема организации эффективной профориентационной работы является глобальной для всей системы образования и актуальна не только в контексте задач инклюзии. Современные реалии таковы, что требования работодателей к выпускникам профессиональных образовательных организаций с каждым годом возрастают, конкуренция на рынке труда увеличивается. В сложившейся ситуации обучающийся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья также должен быть конкурентоспособен, мобилен и адаптивен по отношению к динамично изменяющимся условиям рынка труда. А.В. Герасимов и И.Л. Литвиненко отмечают, что «современные школьники и студенты просто «вынуждены» эффективно использовать учебное и внеучебное время для профильной, а, по возможности, и предпрофессиональной подготовки» [2, с. 102]. Исследователи называют ряд проблем, связанных с профориентацией лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, в том числе недостаточную обеспеченность образовательных организаций специалистами-профориентологами, связанную в том числе: с отсутствием в штатном расписании образовательных организаций данной должности, слабыми преемственными связями в системе «школа-вуз-работодатель», неразработанностью научно-методического обеспечения профориентационной работы с обучающимися с инвалидностью и ОВЗ, а также недостаточной обоснованностью критериев, которые позволят определить эффективность профориентационной работы с детьми-инвалидами в условиях школы [2, с. 102]. Также в качестве важной проблемы отмечается и несоответствие качества имеющегося методического инструментария, используемого в процессе профориентационной работы с детьми, имеющими инвалидность и ограниченные возможности здоровья, реалиям современного рынка труда и запросам конкретных регионов [6].

Авторы неслучайно апеллируют к региональным аспектам профориентационной работы. Именно ей отводится роль «балансера», благодаря которому возможен учет интересов всех субъектов, заинтересованных в профессиональном самоопределении и последующем трудоустройстве лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. «Координация профориентационной деятельности востребована государством и предполагает разработку соответствующего комплекса мер на региональном уровне, направленных на формирование условий для социального партнерства как основы организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ и инвалидов» [3, с. 85].

В настоящее время в Российской Федерации профориентационная работа с детьми-инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья регулируется нормативно-правовыми документами федерального уровня, в том числе межведомственными комплексными планами, раскрывающими вопросы развития как инклюзивного профессионального образования в целом, так и вопросы профориентации лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, в частности, федеральным государственным стандартом организации профориентации (приказ Минтруда России от 23 августа 2013 г. № 380н) и методическими рекомендациями (приказ Минтруда России от 4 августа 2014 г. № 515).

Профориентационная работа с детьми, имеющими инвалидность и ограниченные возможности здоровья, является неотъемлемой частью инклюзивного образовательного процесса в условиях общеобразовательной школы. Дети с ОВЗ могут и должны участвовать в профориентационных мероприятиях, что позволит им в дальнейшем сформировать правильные представления о различных видах профессиональной деятельности и найти свое место в мире профессий. Е.В. Зволейко отмечает, что профориентация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья обладает определенной спецификой, которая обусловлена ее целеполаганием. По ее мнению, основная цель профориентационной работы с обучающимися с ОВЗ – социальная реабилитация данной категории детей, «а также выявление интересов, проверка возможностей на основе выбора курсов, охватывающих основные области знания, позволяющих составить представление о характере профессионального труда людей на основе личного опыта» [5, с. 146]. При этом ключевую роль автор отводит классному руководителю, как основному координатору воспитательной работы в классе.

Ряд исследователей отмечают, что для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью профессиональный выбор бывает в большей степени обусловлен индивидуальными особенностями физического развития, чем профессиональными интересами. Именно это является одной из ключевых проблем профориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Т.А. Трифонова подчеркивает, что «неправильный выбор профессии молодым инвалидом может привести к социальной депривации и ухудшению здоровья» [9, с. 274]. Таким образом, профориентация в условиях инклюзивного образования – это не только действенная практика профессионального самоопределения, но и комплексная работа по созданию условий для совершения и эмоционального принятия ребенком с ОВЗ собственного профессионального выбора, максимально отвечающего его внутренним мотивам, индивидуальным возможностям и особым потребностям.

В период 2016-2017 гг. на базе научно-методического центра «СУВАГ» был разработан проект нормативного документа, определяющий порядок профориентации лиц с ОВЗ и инвалидностью в образовательных организациях, в котором сформулированы «правила осуществления профориентационной работы в общеобразовательных организациях, в том числе с использованием дистанционных технологий лицам с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, обеспечивающих им равный доступ к профессиональному развитию и трудоустройству» [8, с. 285]. Разработчики Порядка полагают, что эффективность профориентации связана с наличием внешних и внутренних условий, в том числе материально-технического характера, возможностью использования различных моделей профориентационной работы как в общеобразовательных организациях, так и в ресурсных центрах, а также наличием универсального методического сопровождения и кадрового обеспечения данного процесса.

В настоящее время ряд регионов имеют интересный опыт организации профориентационной работы, содействия профессиональному выбору, оказания помощи в трудоустройстве и сопровождения выпускников с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в постдипломный период. Так, в Республике Татарстан вопросами профориентации, трудоустройства и постдипломного сопровождения успешно занимаются сотрудники специально созданной по инициативе республиканского совета ректоров вузов автономной некоммерческой организации «Республиканский межвузовский центр по работе с лицами с ОВЗ». В рамках деятельности данного центра был реализован социальный проект «Правильный выбор профессии – эффективное трудоустройство». Основная цель данного социального проекта – «оказание содействия абитуриентам-инвалидам в выборе профессии и их дальнейшем трудоустройстве» [7, с. 22].

В Карачаево-Черкесском государственном университете им. У.Д. Алиева функционирует Центр профориентационной работы с лицами с ОВЗ и инвалидностью, основной задачей которого является организация профориентационной работы, направленной на «профпросвещение, профдиагностику, профконсультирование, профподбор/профотбор, профессиональную адаптацию» [1, с. 56].

В целом вузовский сектор профориентационной работы с инвалидами и лицами с ОВЗ в настоящее время курируется в рамках деятельности сети ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. На федеральном портале инклюзивноеобразование.рф абитуриентам с инвалидностью и ОВЗ предоставляется возможность подобрать профессию и подходящий по требованиям вуз, получить помощь в обучении и трудоустройстве, а также консультацию по всем вопросам получения высшего образования.

В рамках реализации Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы в деятельность, связанную с организацией профориентации лиц с инвалидностью и ОВЗ были включены учреждения среднего профессионального образования, имеющие в регионах статус базовых. Активное участие в конкурсах профессионального мастерства, таких как Абилимпикс, WorldSkills и другие, наличие нормативных документов, регулирующих систему профориентационной работы в образовательной организации, функционирование специальной структуры, занимающейся вопросами профориентации, в том числе организацией и проведением профориентационных мероприятий, реализации программ предпрофильного обучения, профдиагностикой и профконсультированием позволило выделить в качестве лучших практики профориентационной работы организаций среднего профессионального образования в Курганской, Тюменской, Костромской, Ярославкой и Тамбовской областях, Пермском крае, Республиках

Башкортостан и Удмуртия [4].

Выводы. Анализ имеющегося опыта организации профориентационной работы с инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья показал, что основная работа по профориентации данной категории абитуриентов сосредоточена в пространстве профессионального образования. Центры профориентации, создаваемые на базе некоммерческих организаций, учреждений среднего профессионального образования и вузов, ставят перед собой задачи привлечения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в ряды студентов организаций СПО и вузов, мотивирования молодых людей с особенностями здоровья на получение навыков доступной им профессиональной деятельности, сопровождения в постдипломный период и содействия в трудоустройстве. Несмотря на положительный опыт работы необходимо отметить, что вышеназванные центры не ориентированы на взаимодействие с организациями общего образования, хотя профориентационная работа является одной из приоритетных задач в старших классах. Практики отмечают недостаточную разработанность методического обеспечения профориентационной работы как на уровне общего, так и на уровне профессионального образования. Таким образом, на сегодняшний день одной из актуальных задач инклюзивного образования является проектирование комплексной системы профориентационной работы в процессе взаимодействия общеобразовательной школы и организаций профессионального, в том числе высшего, образования.

Литература:

1. Батчаева З.С. Организация профориентационной работы с абитуриентами с инвалидностью, имеющими потенциальную возможность обучаться по программам вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 54-57
2. Герасимов А.В., Литвиненко И.Л. Социально-экономическая эффективность системы профессиональной ориентации обучающихся с ОВЗ и инвалидов // Человек. Общество. Инклюзия. 2017. № 1(29). С. 101-116
3. Герасимов А.В., Литвиненко И.Л. Управленческое сопровождение (дорожная карта) профориентации и трудоустройства обучающихся с ОВЗ и инвалидов // Человек. Общество. Инклюзия. 2017. № 2(20). С. 77-91
4. Гусейнова А.А. Актуальные аспекты профориентационной работы с лицами с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в системе среднего профессионального образования // Актуальные проблемы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: Материалы научно-практической конференции с международным участием / под редакцией Е.Г. Речицкой, В.В. Линькова. – М.: Издательство МПГУ, 2018. – С. 223-227
5. Зволейко Е.В. Организация профориентационной работы с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, в старшей школе и учреждении профессионального образования // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2016. Т. 11. № 2. С. 143-149
6. Кулайкин С.В., Герасимов А.В. Управленческое сопровождение профориентации и трудоустройства инвалидов в системе образования Российской Федерации // Аллея науки. 2017. Т. 4. № 9. С. 407-417
7. Мелина Е.В. Итоги реализации проекта по оказанию содействия абитуриентам-инвалидам в выборе профессии и выпускникам в трудоустройстве // Инклюзия в образовании. 2017. № 1(5). С. 20-28
8. Тер-Григорьянц Р.Г., Котова Г.Л. О разработке Порядка профориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в образовательных организациях // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции / под научной редакцией Ю.В. Богинской. – Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2017. – С. 284-289
9. Трифонова Т.А. К вопросу о профориентационной работе в условиях инклюзивного образования // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции / под научной редакцией Ю.В. Богинской. – Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2017. – С. 274-278

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель Верховод Александр Сергеевич

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

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ КОНЦЕПЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ

Аннотация. В статье рассматривается подход к коммуникативной компетентности выпускника вуза через воздействие на него преподавателя иностранного языка. Выделены ключевые компоненты коммуникативных навыков и компетенций в целом, представлены точки зрения различных специалистов на исследуемую проблематику. Выпускник вуза обязан обладать всеми необходимыми знаниями, умениями и навыками, сформированными у него в течение образовательного процесса. Влияние преподавателя и его коммуникативной компетентности рассмотрено с разных сторон. Исследованы аспекты подготовки преподавателей и их всестороннего развития для формирования должного уровня коммуникативной компетентности педагога.

Ключевые слова: профессиональное образование, компетенция, коммуникативная компетентность педагога, иностранный язык.

Annotation. The article considers the approach to communicative competence of a University graduate through the influence of a foreign language teacher on him. The key components of communication skills and competences in General are highlighted, the points of view of various specialists on the studied problems are presented. A graduate of the University must have all the necessary knowledge, skills and abilities formed during the educational process. The influence of the teacher and his communicative competence is considered from different sides. On the basis of questionnaires of participants of pedagogical activity the corresponding conclusions were made. The aspects of

teacher training and their comprehensive development for the formation of the proper level of communicative competence of the teacher are investigated.

Keywords: professional education, competence, communicative competence of the teacher, foreign language.

Введение. Реформирование образования – многоступенчатый алгоритм, каждое направление которого изменяется в соответствии с общей сменой парадигмы общественной и культурной жизни в нашей стране. Такие перемены предъявляют особые требования к отношениям «преподаватель – обучающийся», особенно подчеркивая в данной связке роль педагога. Нынешняя социально-экономическая и политическая реальность требует от участников учебного процесса большой вовлеченности и умения быстро адаптироваться под новые условия деятельности. Предполагается, что для современного преподавателя важно обладать не только личной харизмой и широким кругозором, но в большей степени высокими профессиональной и коммуникативной компетенциями.

В отечественной педагогической науке понятие коммуникативной компетенции зародилось именно в области обучения иностранным языкам. Осмысливалось оно как комплекс знаний и умений, связанных с построением межличностных контактов, ведением диалогов, ориентированных на развитие интеллекта в общении и процессе преподавания. Со временем понятие перешло в другие сферы педагогической науки.

Одним из ключевых достоинств преподавателя считается коммуникативная компетентность. Как считают многие исследователи, это база, основа для развития в профессии преподавателя вуза. Ведь именно общение с учащимися составляет большую часть всей ежедневной деятельности преподавателя. Развитие и приобретение знаний учащимися во многом зависит от коммуникативной компетентности преподавателя. Демократизм и лояльность в общении со своими студентами, дальнейшее построение контактов в профессиональной среде, решение возникающих во время работы трудностей - все это студенты перенимают у своего преподавателя, а его цель - применять методики, способствующие быстрому развитию перечисленных умений у обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Компетенцию лучше всего описать как сложное сочетание умений, навыков и знаний, понимание, ценности, установки и желания, которые ведут к эффективному воплощению человеческой деятельности в определенной области [7, С. 75]. Таким образом, компетентность отличается от умения, которое определяется как способность выполнять сложные действия с легкостью, точностью и адаптивностью. Определение, принадлежащее доктору педагогических наук М.Р. Львову, понимает коммуникативную компетенцию как своеобразный синтез содержательного наполнения термина [5, С. 174]. Если обратиться к «Словарю-справочнику по методике преподавания русского языка», то можно выделить следующие особенности коммуникативной компетенции:

- знание языка (как родного, так и иностранного), а также культуры речи, ее стилистики, правил фонетики, лексики, грамматики;
- применение средств языка и уникальных механизмов речи, таких как чтение и письмо, говорение, аудирование;
- владение вышеперечисленными составляющими для удовлетворения социальных, профессиональных, культурных ежедневных надобностей человека.

Кроме того, коммуникативная компетенция приобретается в процессе естественной речевой деятельности и/или специального обучения, являясь основным параметром языковой личности [3, С. 92].

Мнения исследователей проблематики коммуникативной компетентности сходны. Это понятие можно разделить на несколько важнейших подтем, а именно общее культурное развитие, владение литературными формами письменной и устной речи, соблюдение правил речевого этикета, хорошее знание иностранного языка, умение применять информационные технологии и быть в курсе инновационных изменений, эффективно применять современные методы межличностного общения [10].

Значение коммуникативной компетентности для преподавателя сложно переоценить, ведь для педагогической деятельности главным вопросом является взаимодействие студента и преподавателя. Учащийся получает информацию и овладевает знаниями благодаря тесному контакту с педагогом, который осуществляется при помощи языка. Таким образом вербальная коммуникация становится основой образовательного процесса. Этот аспект приоритетен, но не является единственным, т.к. в современных условиях от коммуникативной компетентности преподавателя высшего учебного заведения зависят его достижения в профессии и успешные отношения с родителями учащихся, с коллегами и другими представителями профессиональной сферы [9, С. 23].

Понимание понятия коммуникативной компетенции и его применение к преподаванию языка - это непростая работа, особенно в ее адаптации и реализации. На нее оказывают влияние такие факторы, как: образовательный опыт преподавателя, вклад студентов, а также содержание учебно-методических комплексов на кафедре.

И.С. Криштофик выделяет несколько признаков коммуникативно компетентного преподавателя. Это несколько основополагающих для преподавательской деятельности характеристик. Среди них эффективная работа с информацией: исследования, структурированные и оформленные для передачи слушателю; создание письменного и устного текста, побуждающего к работе - это может быть список вопросов, или замечания, или сообщения информационного толка; восприятие устного текста, заключенное в слушании, которое может быть как активным, так и пассивным, и иметь рефлексивный эмпатический характер; а также понимание информации на языковом, когнитивном и метакогнитивном уровнях [4, С. 33].

Точка зрения И.А. Зимней на коммуникативную компетентность соединяет несколько аспектов:

- ценностно-смысловой, демонстрирующий персональное отношение к содержанию компетентности и объекту её воздействия;
- мотивационный, который отображает готовность к проявлению компетентности;
- поведенческий, демонстрирующий опыт коммуникативной компетентности в нестандартных креативных и привычных ситуациях;
- когнитивный, показывающий уровень владения ценностным содержанием понятия компетентности;
- эмоционально-волевой, регулирующий реализацию компетентности через коммуникативный акт [1, С. 25].

Мнения специалистов в отношении коммуникативной компетентности среди преподавателей иностранного языка в вузах сходятся в трех общих точках - видах педагогической деятельности. Первым из

них по праву считается овладение теорией коммуникации, ее особенностей в педагогической деятельности. Второй вид - умения и навыки, которые педагог демонстрирует в социально-педагогическом общении в рамках практических занятий в университете. И, конечно, самостоятельная систематическая работа, направленная на достижение педагогического мастерства [2, С. 25].

Для более глубокого представления о коммуникативной компетентности педагога целесообразным является выделение основных функций коммуникации:

- 1) коммуникативная – предполагает непосредственный процесс обмена информацией и передачи знаний от преподавателя к студенту;
- 2) интерактивная – обусловлена формами передачи информации;
- 3) перцептивная – отражает процесс восприятия и формирования образа другого человека для установления взаимодействия с ним.

Многие ученые выделяют в составе коммуникативной компетенции, присущей преподавателю иностранных языков, высокую степень развитого восприятия людей, умение анализировать их личностные особенности и предсказывать дальнейшее поведение, оказывать влияние на их способы коммуникации и многие другие свойства, ответственные за возможность успешного налаживания межличностных контактов [8, С. 177]. Однако, только психологических знаний недостаточно для реализации коммуникативной компетенции. Это напрямую связано с главной особенностью коммуникативной компетенции - ее речевой, языковой основой. Язык и речь неотделимы друг от друга, поэтому знание сведений о языке как системе знаков и умение пользоваться всеми средствами языка, и знание способов формирования и формулирования мыслей, а также умение использовать эти способы в процессе передачи и восприятия речи, становятся комплексом, основополагающим для определения рассматриваемого понятия.

Таким образом, под развитой коммуникативной компетентностью преподавателя в общем виде можно понимать способность хорошо взаимодействовать с другими людьми. На это оказывают влияние умение педагога понимать контекст, в котором происходит общение со студентами, стили преподавания (авторитарный, демократический и другие), а так же анализ предшествующего опыта. Поэтому чем выше опыт педагогической практике, тем выше вероятность, что преподаватель будет обладать высокой коммуникативной компетентностью.

Коммуникативная компетенция относится как к письменной, так и к устной речи, а также ко многим другим знаковым системам. Коммуникативная компетентность является относительной, а не абсолютной и зависит от сотрудничества всех вовлеченных участников. Поэтому имеет смысл говорить о степени коммуникативной компетентности. Коммуникативная компетенция - это широкий термин, который включает в себя не только структурные особенности языка, но и его социальные, прагматические и контекстуальные характеристики. Есть четыре области коммуникативной компетенции:

1. Грамматическая компетентность. Это относится к способности говорящих правильно использовать грамматику иностранного языка при его изучении и дальнейшем использовании.
2. Социолингвистическая компетентность. Это относится к способности говорящих производить предложения в соответствии с коммуникативной ситуацией.
3. Дискурсивная компетенция. Это относится к способности говорящих использовать различные типы дискурса.
4. Стратегическая компетентность. Это относится к знаниям, которые носители языка должны поддерживать в общении. Таким образом, эта компетенция объясняет стратегии, которые пользователи языка должны понимать, и понимать других. Жесты, выражения, мимика и интонация являются одними из наиболее часто используемых стратегий.

Формирование коммуникативной компетенции в работе преподавателя иностранных языков происходит путем освоения соответствующего речевого поведения, предполагающего способность, умение, готовность к общению вообще, и на иностранном языке, в частности. При этом, не следует забывать о том, что общение происходит, как известно в двух основных формах - вербальной и невербальной. Речевое поведение включает в себя формирование обеих форм, т.к. общение не может быть только «говорением», оно дополняется движениями, мимикой, жестами и т.п. Современное понимание речевого поведения, на наш взгляд, должно включать и общение посредством современных средств коммуникации, таких, как общение в социальных сетях путем использования электронных устройств. Формирование же того или иного речевого поведения, которое лежит в основе общения, происходит под влиянием речевой культуры, которая освоена индивидуумом. Этот логический ряд может быть продолжен и приводит к уже выдвинутому нами выводу о том, что общекультурное развитие преподавателя иностранных языков встраивается в коммуникативное [6, С. 120].

Развитие коммуникативной компетенции преподавателя должно быть сконцентрировано не только на полезных личностных умениях - общительности, налаживании взаимодействия с отдельными людьми и группами, постоянном повышении своих профессиональных знаний через общение с коллегами и т.п., но и на таком важном аспекте как умение мотивировать студентов к самостоятельной деятельности. Задача педагога направлять студента к постоянному поиску, а также глубокому анализу и творческой адаптации найденной информации. Учебные успехи и достижения студентов станут ярким отражением искусства преподавателя в формировании коммуникативной компетенции. Роль преподавателя иностранного языка в образовательном процессе - это роль наставника, который помогает учащемуся раскрыть лучшие качества собственной личности через изучаемый предмет, решая множество насущных задач, от развивающих до нравственных.

Выводы. Таким образом, сегодня обеспечение высших учебных заведений квалифицированными преподавателями иностранного языка является центральной задачей, достижение которой не представляется возможным без развитой коммуникативной компетенции. Передовой преподаватель иностранного языка - это педагог, способный адаптировать свою речь к реальной ситуации аудиторного общения со студентами, обсудить профессиональную тематику того ВУЗа, в котором он преподает, умело использовать специальную терминологию, а также различные технологии для мотивирования студентов.

Литература:

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. С. 25-26.

2. Карманова Ж.А., Маженова Р.Б., Абылайхан С.М., Ахметова А.Г. Особенности формирования коммуникативной компетенции педагогов иностранного языка // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 8. С. 24-27.
3. Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сб. науч. ст. / Белорус. гос. ун-т; в авт. ред. – Мн., 2009. – Вып. 9. – 102 с. - С. 92-93.
4. Криштофик И.С. Развитие и оценка коммуникативной компетентности будущего педагога // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 5-2 (59). С. 32-34.
5. Львов, М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: Пособие для студентов педагогических вузов и колледжей. – М.: Издательский центр «Академия»; Высшая школа, 1999. – 272 с.
6. Малинина И.М. Коммуникативная компетенция преподавателя иностранных языков // Интеграция современных научных исследований в развитие общества / сб. материалов II Международной научно-практической конференции. - М., 2017. С. 119-120.
7. Мирахмедова Р.М., Исроилова Д.М. Важность компетенций учителя для достижения успеха образовательного процесса // Научные исследования. 2018. №5 (24). С. 75-77.
8. Немов Р.С. Психологический словарь. – М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2007. С. 177.
9. Третьякова В.С., Игнатенко А.А. Коммуникативные компетенции педагога в контексте компетентного подхода к профессиональному образованию // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». 2013. № 3. С. 23.
10. Филатова А.С. Коммуникативная компетентность преподавателя как компонент педагогической культуры // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XII междунар. науч.-практ. конф. Часть II. – Новосибирск: СибАК, 2012.

Педагогика

УДК 372.891

доктор педагогических наук, профессор Винокурова Наталья Фёдоровна

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

магистрант 2 курса Чебурков Дмитрий Фёдорович

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

РАЗВИТИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПО ГЕОГРАФИИ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. Статья посвящена актуальному вопросу применения проектной технологии во внеурочной деятельности по географии для развития научно-исследовательской деятельности учащихся. На основании педагогической и методической литературы в статье рассмотрены терминология и этапы проектной деятельности. Авторами представлены методические разработки внеурочных занятий географо-краеведческого кружка, которые обеспечивают последовательное развитие научно-исследовательской деятельности учащихся по географии.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, проектная технология, проектное обучение, проектная деятельность.

Annotation. The article was dedicated to question of application of project technology in geography extracurricular activities for development student's research activities. On the basis of pedagogical and methodical literature in the article were reviewed terminology and stages of project activities. Authors were demonstrated methodic workings extracurricular activities classes of geography-land-study circle, which provide consistent development research activities of students in geography.

Keywords: research activities, project technology, project training, project activities.

Введение. Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта III поколения, научно-исследовательская деятельность является одним из средств повышения эффективности освоения школьной программы [6]. В контексте глобальной тенденции экологизации и идей устойчивого развития особую значимость для развития научно-исследовательской деятельности учащихся приобретает проблемно-ориентированное экологическое содержание [1,2]. Реализация научно-исследовательской деятельности возможна в рамках применения различных педагогических технологий, а особенности её применения варьируются в зависимости от методов и приёмов обучения, используемых в рамках той или иной технологии. В нашей статье рассматривается проектная технология как средство и методическая основа развития научно-исследовательской деятельности учащихся по географии. Выбор темы обусловлен проблемой несистематичного использования проектной технологии в развитии научно-исследовательской деятельности учащихся, порождённого недостаточной осведомлённостью практикующих педагогов в данном вопросе.

Цель данного исследования - разработка методики развития научно-исследовательской деятельности учащихся по географии на основе использования проектной технологии. Для достижения поставленной цели были поставлены следующие задачи:

- 1) изучить понятие «научно-исследовательская деятельность»;
- 2) рассмотреть особенности реализации проектной технологии в обучении географии;
- 3) выявить влияние использования проектной технологии на развитие научно-исследовательской деятельности;
- 4) создать эколого-ориентированные методические разработки занятий в рамках географо-краеведческого кружка в контексте развития научно-исследовательской деятельности с помощью проектной технологии;
- 5) произвести обобщение результатов исследования.

Изложение основного материала статьи. Развитие научно-исследовательской деятельности в школе – один из общероссийских и мировых трендов педагогической науки. Г.К. Селевко отмечает, что «содержание образования обогащается новыми процессуальными умениями, развитием способностей оперирования информацией» [5], что требует внедрения в образование технологического подхода. В ходе анализа методической литературы было установлено, что научно-исследовательская деятельность обучающихся представляет собой деятельность, связанную с решением творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением, и предполагающую наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере, постановку проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, научный комментарий, собственные выводы [7]. Одной из целевых ориентаций проектной технологии является «развитие исследовательских умений: анализа, наблюдения, построения гипотез, экспериментирования и обобщения» [5]. Данная целевая установка прочно связывает проектную технологию с развитием научно-исследовательской деятельности обучающихся.

Проектная технология, основоположником которой являются Дж. Дьюи, У. Килпатрик, Э. Коллингс, С.Т. Шацкий [4; 5], – это «развитие идей проблемного обучения, когда оно основывается на разработке и создании учащимися под контролем учителя новых продуктов..., обладающих субъективной или объективной новизной, имеющих практическую значимость» [4; 5]. Проблемное обучение достигает своих конечных целей при условиях проблематизации учебного материала, активности учащегося в его освоении и связи обучения с жизнью и практикой [4; 5].

Реализация проектной деятельности строится по следующим этапам: проблемная ситуация, проблема, ожидаемый продукт с критериями оценки, планирование, реализация, оценка продукта на основании критериев, вывод о степени достижения цели, оценка деятельности в проекте.

Рассмотрим особенности применения проектной технологии непосредственно в рамках разработанной нами программы географо-краеведческого кружка, предназначенного для городских школьников [3]. Значимость изучения состояния природы в городах отмечают многие педагоги. Так Дж. Дьюи писал: «Природоведение в больших городах, где вся природа ограничивается парками да садами, где, кроме лошадей да кошек, и животных нет, — трудная задача. Нелегко научить детей любить природу, которой они не знают, и вряд ли очень ценно развивать способность наблюдения над вещами, находящимися в искусственных условиях и не играющими никакой роли в действительной жизни детей. И всё же, хотя настоящая природа: леса, поля, ручьи и реки, ничего не говорят питомцам городов, — можно найти материал и для них и сделать, и для них, никогда не видавших коровы или дерева, жизнь природы действительностью» [4].

Нижеприведённые разработки внеурочных занятий являются звеньями одного научно-исследовательского проекта. Первое занятие имеет мотивационно-информационный характер и посвящено изучению и решению экологических проблем Нижегородской области обучающимися в камеральных условиях. Второе занятие проводится в полевой обстановке и посвящено практической реализации проекта. В ходе третьего занятия происходит защита проекта и рефлексивно-оценочная деятельность по нему.

Занятие 1. «Экологические проблемы Ленинского района Н. Новгорода».

Цели занятия.

Цель-предмет: узнать об особенностях экологического состояния своего района, об освоении его территории человеком, на основании примеров воздействия человеческой деятельности на природу данной местности выявить её экологические проблемы.

Цель-ценность: осознать ценность научно-исследовательской деятельности в результате выполнения заданий по выявлению экологических проблем своей местности.

Задачи:

- актуализировать знания о состоянии компонентов ландшафта своего района;
- создать карту экологических проблем своего района;
- осознать важность экологических проблем и их решения для населения района.

На мотивационном этапе урока дети актуализируют понятие «ландшафт», приводят примеры антропогенного воздействия на ландшафты, своей области, города, района. Далее дети отвечают на вопросы: Одинаково ли происходит влияние человека на различных ландшафтах? От чего зависит интенсивность антропогенного воздействия? Сможем ли мы полно ответить на данные вопросы? Учащиеся делают выводы о том, что для развернутого ответа на данные вопросы необходимо провести исследование конкретной территории.

На конструктивно-деятельностном этапе учитель раздаёт ученикам карты-бланковки исследуемого Ленинского района. Нижний Новгорода с ранее обозначенными учениками границами ландшафтных подразделений – типов местности. Он предлагает, пользуясь интернет-СМИ и сервисом Яндекс-карты, найти упоминания об экологических проблемах своего района и их доказательства в виде космических снимков. В процессе поиска ученикам необходимо отмечать на карте очаги тех или иных проблем. При этом условные обозначения для своих авторских карт ученики выбирают сами. После этого дети сравнивают, в границах каких типов местности зафиксировано больше всего экологических проблем, и на какие компоненты ландшафта они больше всего воздействуют. По заданию учителя ученики формулируют выводы по заполненной карте, выявляя тип местности, испытывающий наибольшее количество экологических проблем и наибольшую их остроту. Закрашивают выбранную территорию красным цветом, а наиболее экологически благополучную территорию – зелёным.

На рефлексивно-оценочном этапе ученики сравнивают результаты работы между собой, устанавливают причинно-следственные связи в отношении причин возникновения экологических проблем своего района, выявляют экологические последствия, формулируют выводы. В конце занятия учитель задаёт домашнее задание по разработке мер по разрешению выявленных экологических проблем и ликвидации их очагов.

Занятие 2. «Эмпирические и практические методы геоэкологических исследований».

Цели занятия.

Цель-предмет: изучить и апробировать эмпирические и практические методы геоэкологических исследований.

Цель-ценность: осознать важность своего непосредственного участия в решении экологических проблем своего района.

Задачи:

- Освоить метод полевых наблюдений;
- Научиться интерпретировать данные полевых наблюдений и измерений;
- Осознать важность полевых исследований для практических результатов научного исследования.

Примечание: занятие проходит на улице, за пределами школьного участка в парке «Дубки» Ланинского района г. Н. Новгорода.

На мотивационном этапе учащиеся, отвечая на вопросы учителя, актуализируют свои знания об экологических проблемах своего района, предлагают пути их решения, которые сформулировали, выполняя домашнее задание. Далее учитель обращается к ученикам: «сегодня мы находимся в парке «Дубки». Ваша задача – собрать материал для проекта благоустройства парка. Как вы думаете, зачем это нужно нам сейчас?». Формулировки ответов учеников обобщённо выглядят так: «Благоустройство парка «Дубки» необходимо для того, чтобы сделать его более комфортным для отдыха людей и сохранить один из важнейших и немногочисленных зелёных участков района».

На конструктивно-деятельностном этапе учитель предлагает разделить на малые группы и выдаёт космоснимки (или планы) парка и бланки для исследовательской работы. Ученики разбиваются на малые группы, используют космоснимки (или планы) парка и бланки для исследовательской работы.

Каждая группа должна оценить эмпирическим путём на местности состояние рельефа, атмосферы, водотоков (р. Борзовка), почвы, растительности и животного мира, а также объектов антропогенной деятельности в парке (дорожки, сбор мусора, места организованного отдыха и т.д.). В процессе выполнения задания учитель обходит парк и следит за ходом работы и безопасностью в группах (приветствуется наличие помощников учителя в лице 1-2 родителей или коллег). Ребята в это время оценивают состояние каждого компонента природной среды по критериям, прописанным индивидуально в каждом бланке. (На примере водного объекта это: прозрачность воды, наличие течения, ряски, ила, пятен от нефтепродуктов, мусора). Проводится фотофиксация наблюдений.

На рефлексивно-оценочном этапе организуется сбор групп в одном месте. Группы зачитывают результаты заполнения бланков. Делают вывод о том, что больше всего нуждаются в благоустройстве и очистке река Борзовка, протекающая по периферии парка. Также, учащиеся оценивают экологическое состояние других компонентов окружающей среды парка.

В конце занятия исследовательские группы получают домашнее задание:

- 1) на карте-бланковке обозначить наиболее проблемные участки, выявленные вашей группой;
- 2) составить план действий по благоустройству парка, исходя из наблюдений своих групп.

Занятие 3. Защита научно-исследовательского проекта «Наш дом – Ленинский район».

Цели занятия: защитить научно-исследовательский проект по выявлению и решению экологических проблем своего района.

Цель-предмет: освоить методику подготовки и защиты проектного продукта.

Цель-ценность: понять важность экологических проблем своего района и своего вклада в их решение.

Задачи:

- Создать итоговый проектный продукт на основе собственных разработок.
- Развить коммуникативные умения при защите проекта.
- Оценить собственный вклад в решение экологических проблем своего района.

На третьем занятии учащиеся приносят свои эмпирические материалы и практические разработки.

На мотивационном этапе учитель проводит с учащимися диалог о том, как, по каким этапам они пришли к выполнению данного проекта. Учащиеся объясняют по каким критериям и как они выявляли наиболее и наименее экологически благополучные территории своего района в классе и в полевых условиях.

На конструктивно-деятельностном этапе ученики приступают к формированию проектного продукта: брошюры или стенда, посвящённого результатам проектно-исследовательской деятельности по благоустройству парка «Дубки». Ученики выбирают для себя определённые ролевые функции: авторы текста, фотожурналисты, художники, оформители и др.

На рефлексивно-оценочном этапе происходит защита проектного продукта. Учащиеся оценивают свою работу по критериям качества текста, рисунков, фото, актуальности выдвигаемых проблем, рациональности предлагаемых путей их решения, успешности защиты проекта.

Занятие завершается обсуждением перспектив проекта: выдвигаются предложения направить его результаты в местную администрацию и экологические организации города.

Выводы. При изучении особенностей научно-исследовательской деятельности учащихся и реализации проектной технологии педагогом, а также их взаимосвязи нами были созданы методические разработки проектных занятий с учащимися в камеральных и полевых условиях. В результате выполнения поставленных задач была достигнута цель исследования: изучены особенности развития научно-исследовательской деятельности учащихся по географии:

- применение проектной технологии является эффективным средством повышения мотивации к научно-исследовательской деятельности;
- использование проектной технологии повышает эффективность развития научно-исследовательской деятельности учащихся на основе последовательного включения учащихся в изучение экологических проблем, оценку их остроты, последствий проявления, разработку путей их решения;
- опора на активную позицию учащихся в обучении через решение значимых экологических и общественных проблем играет важную воспитательную функцию, приобщая к социально значимой экологической деятельности.

Результаты данного исследования предлагаются для апробации в педагогической практике учителей географии во внеурочной деятельности.

Литература:

1. Винокурова Н.Ф., Николина В.В., Ефимова О.Е. Методологические основы формирования экологической культуры школьников на основе идей экоразвития // Образование и наука. 2016. № 5 (134). С. 25-40.
2. Винокурова Н.Ф., Копосова Н.Н., Смирнова В.М. Геоэкология. Учебное пособие. Нижний Новгород, 2002.

3. Винокурова, Н.Ф., Чебурков, Д.Ф., Краева, Ю.Р. Формирование исследовательских компетенций у учащихся в контексте идей устойчивого развития средствами географо-краеведческого кружка // Н.Ф. Винокурова, Д.Ф. Чебурков, Ю.Р. Краева. - Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 63. – Ч. 1. – С. 61-64.
4. Дьюи, Д. Школы будущего / Д. Дьюи, Э. Дьюи // Народное образование. – 2000. – № 8. – С. 244-270.
5. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. – М.: Народное образование, 2005. – 556 с.
6. ФГОС ООО // Электронный ресурс: <https://fgos.ru/> Дата обращения: 01.11.2019.
7. Хаиртдинова А.А. Методические рекомендации. Научно-исследовательская работа в школе / А.А. Хаиртдинова. – Нефтекамск: 2012. – 22 с.

Педагогика

УДК 372. 891

доктор педагогических наук, профессор Винокурова Наталья Федоровна

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

магистрант Николаева Светлана Вячеславовна

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

ФОРМИРОВАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ПРИШКОЛЬНОГО ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКОГО ЛАГЕРЯ

Аннотация. В статье раскрывается методика реализации потенциала пришкольного геоэкологического лагеря в формировании ответственного отношения учащихся к природе. Материалы статьи имеют не только теоретическое, но и практическое значение, поскольку могут быть использованы в практике экологизации школьной географии с целью формирования экологически значимых качеств личности.

Ключевые слова: ответственное отношение к природе, экологическое образование, геоэкологическое образование.

Annotation. The article reveals the methodology for realizing the potential of circle activities in the formation of students' responsible attitude to nature by means. The materials of the article are not only theoretical, but also of practical importance, since they can be used in the practice of ecologization of school geography in order to form environmentally significant personal qualities.

Keywords: responsible attitude to nature, environmental education, geo-environmental education.

Введение. На современном этапе развития общества особенно остро встает проблема экологического образования и воспитания подрастающего поколения. Оно рассматривается на сегодняшний день как приоритетное направление обновления всех образовательных систем в контексте идеи устойчивого развития [2].

Данное направление развития образования нашло поддержку в ряде международных и российских документов, касающихся образования воспитания молодежи в области окружающей среды, которые были приняты на Конференции ООН по устойчивому развитию (Йоханнесбург, 2002 г.); отражены в Законе «Об образовании» и требованиях ФГОС основного общего образования. Особое внимание выше указанных документов, уделяется повышению у подрастающего поколения уровня ответственного отношения к природе.

Цель данного исследования: изучить особенности формирования ответственного отношения к природе средствами летнего пришкольного геоэкологического лагеря. Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи:

изучить понятие «ответственное отношение к природе»;

рассмотреть особенности внеурочной деятельности на примере летнего пришкольного геоэкологического лагеря;

создать методическую разработку программы летнего пришкольного геоэкологического лагеря в контексте формирования ответственного отношения к природе.

Изложение основного материала статьи. Понятие «ответственное отношение» многогранное и многоуровневое, оно может проявляться отношением учащегося к самому себе, отношением к обществу людей, отношением ко всем природным объектам. В результате анализа исследований педагогов И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной, выявлено, что ответственное отношение предполагает не только наличие у каждого человека определённых знаний и убеждений, необходимых для обеспечения сохранения окружающей среды, но и определяется реальным вкладом человека в преодоление негативных влияний на природу, пресечением действий, наносящих ей ущерб [8].

Особая роль в становлении эколого-ориентированных духовно- нравственных качеств личности принадлежит географии как науке и образовательной области. В результате экологизации географии возникло новое научное и образовательное направление - геоэкология и геоэкологическое образование. В исследованиях Н.Ф. Винокуровой разработаны ключевые методологические подходы, которые реализуются в геоэкологическом образовании. К этим подходам отнесены: ландшафтно- средовой, экогуманистический, культурно- экологический, аксиологический. В контексте раскрытия нашей темы приоритетное значение имеет ландшафтно- средовой подход.

Понятие «ответственное отношение» в данной работе рассматривается как нравственная и социальная категория, тесно связанная с категориями совести, долга, в контексте работ Н.Ф. Винокуровой, А.А. Лощиловой, О.И. Исайкова, раскрывающих теорию и методику духовно- нравственного воспитания, а также этапы формирования ответственного отношения к природе: мотивационно- ориентировочный, интеллектуально- ценностный, деятельностно- поступочный [4, 5].

Для того чтобы расширить диапазон научных и творческих увлечений учащихся, недостаточно одной учебной деятельности. Очень важно, чтобы данная работа проводилась и во внеурочной деятельности,

эффективность которой зависит не только от правильного отбора ее содержания, но и от технологий, используемых в педагогическом процессе [2, 3].

В последнее время, одной из приоритетных форм внеурочной деятельности, является летний пришкольный геоэкологический лагерь, в рамках которого учащихся можно включить в различные виды деятельности.

В нашей программе геоэкологического лагеря мы используем методику применения технологии проектов в обучении, разработанную в исследованиях В.В. Николиной [7].

В программе данного лагеря представлена методика формирования ответственного отношения к природе у учащихся при изучении ландшафта своего края на основе комплементарности этапов формирования, содержания программы пришкольного геоэкологического лагеря, видов проектов по способу деятельности и конкретным проектом. Данный курс, реализуя ландшафтно-средовый подход, направлен на достижение цели, связанной с формированием ответственного отношения к природе у учащихся как важнейшего направления устойчивого развития территории и идеи коэволюции природы и общества.

Каждый раздел изучается в соответствии с этапами формирования ответственного отношения к природе: мотивационно-ориентировочный, интеллектуально-ценностный, деятельностно-поступочный, в контексте работ Н.Ф. Винокуровой, А.А. Ложиловой, О.И. Исайкова [2, 4, 5].

СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ

«Мой край Березополье - родная Богородская земля»

Введение.

Что такое ландшафт, виды ландшафтов. Ландшафт Березополья. Географическое положение территории.

Раздел 1 *Природные особенности ландшафта*

Тема 1. *Природная кладовая моего края: вчера и сегодня*

Литосфера, полезные ископаемые.

Проблемная ситуация Как человек влияет на природные богатства своего края?

Проект Грозит ли оползень окскому берегу?

Тема 2. *Воздух, которым мы дышим*

Воздух, температура воздуха, измерения температуры воздуха. Качество воздуха. Уровень загрязненности воздуха. Источники влияния на атмосферу.

Проблемная ситуация. – От чего зависит температура воздуха?

Проект – Атмосфера и человек.

Тема 3. *Вода и мое здоровье.*

Реки, озера и родники Березополья. Значение воды. Водные ресурсы ландшафта, их значение. Проблемы малых рек и родников.

Проблемная ситуация- Хватит ли нам чистой воды?

Проект- Экскурсионно-краеведческий маршрут по водным объектам с. Доскино.

Тема 4. *Удивительный мир почвы.*

Почва ее значение. Образование почв. Изучение почв. Плодородие почв ландшафта. Экологические проблемы земельного фонда.

Проблемная ситуация- Почему почву называют зеркалом ландшафта?

Проект- Почва- зеркало ландшафта «Березополье».

Тема 5. *Растения и животные ландшафта.*

Животные и растения Березополья. Их изучение, изменение видового разнообразия. ООПТ – коренной берег реки Оки.

Проблемная ситуация- Растения и животные в прошлом и настоящем.

Проект- Охраняемые растения и животные ландшафта.

Тема 6. *Мы в ответе за свою малую родину.*

Что значит быть ответственным, ответственное отношение к природе как качество личности. Ответственность перед будущими поколениями за сохранение малой родины.

Проблемная ситуация- Что значит быть ответственным?

Проект - Мы в ответе за малую родину

Раздел 2. *Культурные особенности ландшафта*

Тема 1. *История освоения ландшафта.*

Первоначальное заселение территории ландшафта. Особенности развития территории ландшафта.

Проблемная ситуация- Каковы особенности развития ландшафта Березополья?

Проект- Топонимика ландшафта Березополья.

Влияние Второй мировой войны на экосистему Березополья

Тема 2. *Памятники культурного и природного наследия Березополья.*

Понятие культурное и природное наследие. Памятники истории и природы на территории ландшафта.

Проблемная ситуация- Почему мы должны бережно относиться к памятникам природного и культурного наследия?

Проект - Альбом- «Памятники культурного и природного наследия Березополья»

Раздел 3. *Социально-экономические особенности ландшафта*

Тема 1. *Березополье – край ремесел.*

Предпосылки природы для развития ремесел на территории ландшафта. Топонимика как источник сведений о прошлом края. Первые экологические кризисы Березополья.

Проблемная ситуация- Как природа ландшафта повлияла на развитие ремесел в Березополье?

Проект - Ремесла вчера, сегодня, завтра.

Тема 2. *Березополье. Мой край сегодня*

Природно-ресурсный потенциал современного ландшафта. Основные виды деятельности человека.

Проблемная ситуация- Как человек влияет на территорию сегодня?

Проект - Я и природа родного края. (Выполнение фоторабот, зарисовок, написание сочинений передающих особенности природы ландшафта)

Раздел 4 *Будущее ландшафта.*

Итоговый проект «Учимся жить в согласии с природой: моя экологическая ответственность».

Создание модели «Будущее ландшафта»

Тематическое планирование

Этапы	Содержание кружка (раздел, тема)	Вид проекта по способу деятельности	Проект	Содержание этапов проекта (система заданий для учащихся в рамках реализации проекта)
Введение 5 ч. Раздел 1. Природные особенности ландшафта 30 час.				
1. Мотивационно-ориентировочный 2. Интеллектуально-ценностный 3. Деятельностно-поступочный	1. Природная кладовая моего края: вчера и сегодня (5 час) 1.2. Как человек влияет на природные богатства своего края? 1.3. Человек – господин или друг природы?	Познавательный проект Практико-ориентированный проект Исследовательский проект	Человек – господин или друг природы?	1. Выявите значение полезных ископаемых для человека. Их влияние на жизнь и хозяйственную деятельность людей березополя. 2. Выявите влияние человека на минеральные ресурсы березополя. 3. Какие изменения происходят с добычей полезных ископаемых в настоящее время, предположите дальнейшее развитие событий. 4. Предложите пути решения данной проблемы. Результат представьте в виде буклета «Природные богатства и человек».
Раздел 2. Культурные особенности ландшафта (10 час.)				
1. Мотивационно-ориентировочный 2. Интеллектуально-ценностный 3. Деятельностно-поступочный	2. Воздух, которым мы дышим (5 час.) 3. Вода и мое здоровье (5 час.) 4. Удивительный мир почвы(5 час.) 5. Растения и животные края (5 час.) 6. Природа моего родного края в опасности (5 час.)	Познавательный проект Практико-ориентированный проект Исследовательский проект	Природа моего родного края в опасности	1. Выявите значение компонентов ландшафта для человека. Их влияние на жизнь и хозяйственную деятельность людей березополя. 2. Выявите влияние человека на природные компоненты ландшафта-березополя. 3. Какие изменения происходят с природными компонентами ландшафта в настоящее время, предположите дальнейшее развитие событий. 4. Предложите пути решения данной проблемы. Результат представьте в виде презентации «Природные компоненты ландшафта и человек».
Раздел 3. Социально- экономические особенности ландшафта (10 час.)				
1. Мотивационно-ориентировочный 2. Интеллектуально-ценностный	1. Березополье – край ремесел (5 час.) 1.2. Заселение территории Березополя 2. Березополье-современность.(5 час.)	Познавательный проект Практико-ориентированный проект	Социально-экономическая картина ландшафта	1. Выясните основные виды ремесел Березополя, как их развитие повлияло на заселение данной территории. 2. Известно, что данный ландшафт осваивался в разное время разными народами, как данный процесс изменил ландшафт. 3. Спрогнозируй как будет выглядеть ландшафт в будущем исходя из

3. Деятельностно-поступочный		Исследовательский проект		современных видов деятельности человека на данной территории.
Раздел 4. Будущее ландшафта (20 час.)				
1. Мотивационно-ориентировочный.		Познавательный проект	Итоговый проект «Учимся жить в согласии с природой: моя экологическая ответственность»	1. Выявите значение ландшафта для человека. Его влияние на жизнь и хозяйственную деятельность людей березополя.
2. Интеллектуально-ценностный		Практико-ориентированный проект		2. Выявите влияние человека на ландшафт-Березополя.
3. Деятельностно-поступочный		Исследовательский проект		3. Какие изменения происходят с ландшафтом в настоящее время, предположите дальнейшее развитие событий. 4. Предложите пути решения данной проблемы.

Выводы. При изучении понятия «ответственное отношение к природе» и этапов его формирования в рамках летнего пришкольного геоэкологического лагеря нами выявлено, что данная форма внеурочной деятельности способствует формированию ответственного отношения к природе на основе различных видов деятельности: познавательной, коммуникативной, проектной. Формирует систему лично-значимых геоэкологических знаний, отражающих природную и социально-экономическую уникальность родного края. Развивает умение оценивать влияние различных видов хозяйственной деятельности человека на качество окружающей среды с помощью доступных методик, осуществлять прогноз и проектирование экологических мероприятий. Способствует формированию субъективного опыта принятия экологически целесообразных решений.

Литература:

1. Бойченко Ю.А., Лукашова О.П. Проектная деятельность как элемент экологического образования в школьной географии // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2012. № 1 (21)
2. Винокурова Н.Ф., Николина В.В., Ефимова О.Е. Методологические основы формирования экологической культуры школьников на основе идей экоразвития // Образования и наука. 2016. №5 (134). С. 25-40.
3. Винокурова Н.Ф., Спиридонова С.О., Ершова К.В., Козлова А.А. Формирования ответственного отношения к природе у учащихся при изучении курса «География» (6 класс) // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=25877> (дата обращения: 10.11.2018).
4. Исайков О.И. Нравственное воспитание учащихся при изучении курса «География России»: на примере 8 класса: дисс....канд.пед.наук:13.00.02 / Исайков Олег Игоревич; [Место защиты: Нижегород. гос. пед.ун-т]. - Нижний Новгород, 2010. – 174 с.: ил. РГБ ОД, 61 11-13/349
5. Лощилова А.А., Винокурова Н.Ф., Шеманаев В.А. Технология формирования экологической ответственности учащихся при изучении курса «География России» по ФГОС // Известия Волгоградского государственного университета. 2018. №6 (129). С. 66-73.
6. Матюхина М.В. Возрастная и педагогическая психология: Учеб.пособие для студентов пед. институтов. - М.: Просвещение, 1984
7. Николина В.В. Метод проектов в географическом образовании // География в школе. - 2002. - №6. - С. 37-43.
8. Отношение школьников к природе / Под ред.: И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной. - М.: Педагогика, 1999

УДК 613.6.02: 37: 3.08

кандидат медицинских наук, доцент Волкова Татьяна Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашская государственная сельскохозяйственная академия» (г. Чебоксары);

кандидат педагогических наук, доцент Таланцева Валентина Кузьминична

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашская государственная сельскохозяйственная академия» (г. Чебоксары);

кандидат биологических наук Алтынова Надежда Витальевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашская государственная сельскохозяйственная академия» (г. Чебоксары)

СОСТОЯНИЕ ЗДОРОВЬЯ И УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО «ВЫГОРАНИЯ» У РАБОТНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СФЕРЫ

Аннотация. В статье приводятся данные исследования, направленного на изучение состояния здоровья, физического развития, функциональных возможностей, уровней физического здоровья и профессионального «выгорания» у работников педагогической сферы Чувашской Республики.

Ключевые слова: работники педагогической сферы, физическое развитие, функциональные возможности, уровень здоровья, профессиональное «выгорание».

Annotation. The article presents data from a study aimed at studying the state of health of teachers of the pedagogical profile of the Chuvash Republic, their state of physical development, functionality, levels of physical health and professional “burnout”.

Keywords: pedagogical workers, physical development, functionality, health level, professional “burnout”.

Введение. Многочисленные исследования свидетельствуют об ухудшении состояния здоровья населения за последние годы. Это выражается в его соматической ослабленности, в наличии скудной симптоматики, тенденции к большему количеству сочетанных патологий [11].

Всемирная организация здравоохранения трактует здоровье как состояние полного телесного, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней. Под телесным здоровьем понимают уровень развития и функциональные возможности всех физиологических систем организма. Психическое здоровье – подразумевает душевный комфорт, обеспечивающий адекватную регуляцию поведения. Оно обусловливается потребностями биологического и социального характера, а также возможностями их удовлетворения. Социальное здоровье – система ценностей, установок и мотивов поведения личности в социальной сфере и профессиональной деятельности.

Затрагивая проблему здоровья и здоровьесбережения работников педагогической сферы, следует остановиться на понимании отдельных аспектов их профессиональной деятельности [2, 9]. Педагогический работник является основной фигурой учебно-воспитательного процесса, носителем специальных знаний, и образцом поведения в отношении здоровья [7, 13]. При этом успешность и результативность его деятельности определяется не только профессиональной компетентностью, но и во многом зависит от его физического и психофизиологического благополучия, адекватного отношения к своему здоровью и здоровью воспитанников [14, 18].

По степени значимости проблему здоровья работников педагогической сферы необходимо рассматривать в контексте общей концепции охраны здоровья нации, поскольку именно от них, в равной степени зависит: здоровье, уровень физического развития подрастающего поколения, формирование мотивации к его сохранению и дальнейшая социализация в обществе [15].

Следовательно, потенциал здоровья работников педагогической сферы не менее важен, чем его специальная подготовка и профессиональные качества [8].

Ряд ученых отмечают, что с увеличением профессионального стажа работы у педагогических работников снижаются не только показатели физического здоровья, но и психического [6]. Последнее проявляется в виде профессиональной деформации – как «синдром эмоционального выгорания» [1].

При наступлении «синдрома эмоционального выгорания» у педагога резко возрастает количество аффективных расстройств, появляются состояния неудовлетворенности своей жизнью и собой, трудности установления контактов с обучающимися, их родителями и коллегами [10]. Все это негативно сказывается на его профессиональной деятельности: ухудшаются результаты работы, снижается уровень удовлетворенности своей профессиональной деятельностью и т.д. [12, 17].

В литературных источниках мы не встретили данных о состоянии здоровья, физическом развитии, функциональных возможностях основных физиологических систем и синдроме профессионального «выгорания» у работников педагогической сферы Чувашской Республики, что явилось целью нашего исследования. Для достижения поставленной цели были выдвинуты следующие задачи:

- проанализировать литературные источники по избранной теме;
- выявить уровень физического развития и показатели основных физиологических систем;
- определить уровни здоровья и физического состояния;
- проанализировать результаты тестирования, направленного на выявление «синдрома профессионального выгорания».

Изложение основного материала статьи. В целях удовлетворения потребностей в дополнительных образовательных услугах на базу ФГБОУ ВО Чувашская ГСХА были организованы курсы по программе «Гигиенический массаж», на которых прошли подготовку двадцать работников из сферы образования. Возраст участниц варьировал от 46 до 55 лет, стаж работы в сфере образования – от 28 до 34 лет. Из двадцати работников десять имели высшее педагогическое образование и работали учителями начальных классов в общеобразовательных школах, четверо – среднее профессиональное и работали воспитателями в детских образовательных учреждениях, а шесть – среднее (полное) общее образование и трудились младшими воспитателями.

Исследование проводили по общепринятым методикам врачебного контроля, адаптационный потенциал (АП) определяли по О.Н. Баяевскому, уровень физического здоровья (УФЗ) – по методу Г.Л. Апанасенко,

уровень физического состояния (УФС) по Е.А. Пироговой [4], диагностика профессионального «выгорания» – по методике К. Маслач и С. Джексон в модификации М. Е. Водопьяновой [3]. Математическая обработка материала проведена методом Стьюдента.

Из анамнеза было выявлено, что гипертоническую болезнь имели и лечились десять человек, гонартроз у одной женщины, остеохондроз – у шести.

Вследствие того, что Чувашская Республика является местностью, эндемической по зубу [16], мы провели обследование женщин на наличие увеличения щитовидной железы. Выявлено, что у 14 имелась гиперплазия I-II степени и у одной женщины – узловой зуб. Поражаемость эндемическим зубом 80% обследуемых объясняется отсутствием профилактики йодсодержащими препаратами.

При объективном осмотре нарушение осанки выявлены у четырнадцати обследованных.

Показатели физического развития обследованных женщин представлены в табл. 1.

Таблица 1

Показатели физического развития у обследованных женщин

Рост, см		Масса тела, кг	ОКГ, см				ЖЕЛ, л	Сила, кг			индексы		
стоя	сидя		вдох	выдох	пауза	экскурсия		правой кисти	левой кисти	становая	ВР	ЖИ	СИ
M±m													
156±2,4	82±0,16	63±0,29	92±2,1	73±0,16	87±2,1	7,5±0,29	2,64±0,12	24±1,35	19,7±1,24	56,4±2,87	354±24,9	50±3,06	41±3,30

Анализ таблицы свидетельствует о том, что: масса, окружность грудной клетки (ОКГ), экскурсия находились на уровне средних величин; жизненный объем легких (ЖЕЛ) – ниже нормы. Весо-ростовой индекс (ВР) свидетельствовал о средней упитанности; жизненный индекс (ЖИ) был ниже норм, что связано, скорее всего, с недостаточностью ЖЕЛ или избыточным весом, силовой индекс (СИ) также был низким.

Показатели функции кардиореспираторной системы представлены табл. 2.

Таблица 2

Показатели функции кардиореспираторной системы у обследованных женщин

Показатели									
ЧСС, уд/мин	АД в мл. рт. ст.			АП, у.е.	ЧД	ЖЕЛ, мл	Пробы, мл		
	САД	ДАД	ПД				Штанге	Генчи	
M±m									
72,5±2,3	136±8,61	83±2,87	53±5,73	2,67±0,12	20±0,95	2,64±0,12	46±2,39	33±2,3	

Анализируя приведенные в таблице показатели можно сделать следующие выводы: частота сердечных сокращений за 1 минуту и систолическое артериальное давление несколько выше нормативных величин, что связано с наличием гипертонической болезни у десяти обследованных женщин; частота дыхания – в пределах возрастных величин, а пробы Штанге и Генчи оценивались на «отлично». АП, отражающий адаптационные возможности системы кровообращения свидетельствовал о состоянии функционального напряжения, адаптация – удовлетворительная.

Уровень физического здоровья колебался от 4 до 16 и в среднем составил 11,0 ± 0,72.

Уровень физического состояния варьировал от 0,365 до 0,380 и в среднем равнялся 0,365±0,0021, что соответствует среднему уровню.

Признаками профессионального «выгорания» являются:

– чувство эмоционального истощения, безразличия, изнеможения и человек не может отдаваться работе как прежде;

– деперсонализация – развитие негативного отношения к сослуживцам;

– редукция личных достижений характеризуется ощущением собственной некомпетентности, недостатком профессионального мастерства.

Оценка результатов проводилась по баллам, и соответствовала уровням: низкий, средний, высокий.

Результаты уровней выгорания представлены в табл. 3.

Уровни выгорания у обследованных женщин, в процентах

Уровни	Признаки		
	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Редукция личных достижений
высокий	10	10	20
средний	50	50	20
низкий	40	40	60

Суммируя результаты признаков «выгорания» можно сделать вывод о том, что у обследуемых женщин уровень выгорания был невысокий, возможно, это связано с тем, что исследование проводилось в сентябре-октябре месяце, когда учебный год только начался и утомление не развилось. Кроме того, необходимо отметить, что в нашем исследовании уровни «выгорания» не зависели от образования и места работы обследуемых.

Мы предполагаем также, что для более точной оценки признаков «профессионального выгорания» необходимо учитывать и тип нервной системы, но в используемой нами методике это не предусматривалось.

Выводы. В целом, анализируя результаты исследования можно сделать следующие выводы:

- физическое развитие работников педагогической сферы Чувашской Республики характеризуется средними показателями роста, окружности грудной клетки, избыточным весом, низкими данными ЖЕЛ и силы;

- функции кардиореспираторной системы можно оценить на удовлетворительно;

- уровни здоровья и физического состояния оцениваются как средние;

- для профилактики эндемического зоба обследованным женщинам рекомендуется постоянно принимать микродозы йода и пропагандировать эту информацию среди родителей детей и подростков;

- в начале учебного года уровень профессионального «выгорания» не высокий. Считаем, что подобное исследование необходимо провести в конце учебного года.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает необходимость обращения пристального внимания со стороны государства к вопросам здоровья работников педагогической сферы, поскольку от их состояния здоровья во многом зависит и здоровье подрастающего поколения.

Литература:

1. Бабич О.И. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения. Волгоград: Учитель, 2009. 122 с.

2. Белоусова Н.А., Мальцев В.П. Здоровье учителей общеобразовательных организаций как социальная проблема качества современного школьного образования // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6.; Режим доступа URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=25842> (дата обращения: 27.12.2019).

3. Водопомянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2008. 358 с.

4. Волкова Т.И., Таланцева В.К. Особенности физического воспитания студентов, отнесенных по состоянию здоровья в группу лечебной физической культуры: учебн. пособие. Чебоксары, 2019.

5. Жуков О.Ф., Россошанская Н.С. Профессиональное здоровье учителя // Ученые записки университета Лесгафта. 2011. №3; Режим доступа URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-zdorovie-uchitelya> (дата обращения: 27.12.2019).

6. Костин Е.Ю. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагогов дошкольного образовательного учреждения // Педагогика и психология образования. 2013. №2; Режим доступа URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-vygoranie-v-professionalnoy-deyatelnosti-pedagogov-doshkolnogo-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya> (дата обращения: 22.12.2019).

7. Лапушкина Т.Н. К вопросу о культуре здоровья педагога // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. № S25. С. 31-35; Режим доступа URL : <http://e-koncept.ru/2014/14800.htm>.

8. Малярчук Н.Н. Культура здоровья педагога как профессиональный феномен // Высшее образование сегодня. 2009. № 4. С. 91-93.

9. Мамедов А.К. Здоровье педагога: социальные риски и современные вызовы // Материалы Международной научно-практической конференции "Наука и образование: традиции и инновации" – Научно-исследовательский центр "АнтроВита". 2018. С. 64-73.

10. Неруш Т.Г., Поваренков Ю.П. Профессиональное выгорание как деструктивная тенденция профессионального развития личности // СГСЭУ. Саратов, 2012. 224 с.

11. Онщенко Г.Г. Влияние состояния окружающей среды на здоровье населения. Нерешенные проблемы и задачи // Гигиена и санитария. 2003. №1. С. 3-10.

12. Пак С.Н. Основные аспекты синдрома профессионального выгорания педагогов. // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6; Режим доступа URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=25469> (дата обращения: 27.12.2019).

13. Печеркина А.А. К вопросу изучения профессионального здоровья педагога // Современные наукоемкие технологии. 2009. № 6. С. 40-42; Режим доступа URL: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=26469> (дата обращения: 27.12.2019).

14. Печеркина А.А. Профессиональное здоровье учителя: проблемы и перспективы // Актуальные вопросы современной психологии: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, март 2011 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2011. С. 82-84; Режим доступа URL <https://moluch.ru/conf/psy/archive/30/245/> (дата обращения: 27.12.2019).

15. Сергеева О.Н. Профессиональное выгорание и социальное здоровье педагога: исследование проблемы // Образование. Карьера. Общество. 2012. №1 (33); Режим доступа URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-vygoranie-i-sotsialnoe-zdorovie-pedagoga-issledovanie-problemy> (дата обращения: 22.12.2019).

16. Таланцева В.К., Волкова Т.И., Алтынова Н.В. О поражаемости эндемическим зобом студентов Чувашской Республики на примере Чувашской ГСХА. // Медицина Кыргызстана. 2018. № 1. С. 90-91.
17. Усманова М.Н., Бафаев М.М., Остонов Ш.Ш. Симптомы эмоционального выгорания современного педагога // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. 2014. №10; Режим доступа URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/simptomu-emotsionalnogo-vygoraniya-sovremenno-go-pedagoga> (дата обращения: 27.12.2019).
18. Шац И.К. Влияние физиологических и психологических эффектов профессионального стресса на здоровье педагогов // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2013. №4; Режим доступа URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-fiziologicheskikh-i-psihologicheskikh-effektov-professionalnogo-stressa-na-zdorovie-pedagogov> (дата обращения: 27.12.2019).

Педагогика

УДК: 377

кандидат педагогических наук, доцент Газизова Фариды Самигуловна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

старший преподаватель Нуриева Алесия Радиевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

студент магистратуры Сулейманова Ульяна Игоревна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблемы управления методической работой, способствующей повышению качества деятельности дошкольной образовательной организации. Авторами анализируется научная литература, изучена реальная педагогическая практика. Проведен эксперимент.

Ключевые слова: дошкольное образование, управление ДОО, методическая работа, управление методической работой, руководство, образовательная система.

Annotation. This article discusses the problems of managing methodological work that contributes to improving the quality of activities of preschool educational organizations. The authors analyze the scientific literature, studied the real teaching practice. The experiment is carried out.

Keywords: preschool education, management of early childhood education, methodological work, methodological work management, leadership, educational system.

Введение. Достижение высоких показателей качества деятельности дошкольной организации невозможно без эффективного управления методической работой, так как именно такая работа берет на себя функции по реализации инновационных процессов внутри образовательной системы: разработка новых образовательных программ, учебных планов; написание учебной литературы и подготовка методической документации в соответствии с новыми принципами организации образовательного процесса на основе требований ФГОС дошкольного образования.

Повышение качества деятельности ДОО посредством управления методической работой – далеко не новая научная проблема. Анализ научной литературы и изучение реальной педагогической практики по управлению методической работой в дошкольном образовании показал, что в центре внимания ученых находятся различные аспекты данной проблематики: научно-методическая работа педагогов по совершенствованию образовательной системы (С.Г. Азарашвили); инновационные подходы к организации и управлению научно-методической работой (Р.В. Бессолицина, Л.И. Дудина); содержание и инновационные формы организации методической работы в (С.К. Абдуллина, В.М. Лизинский, И.М. Подушкина, В. Шувалова); модели методической работы в образовательных учреждениях (Л.П. Ильенко); педагогическая экспертиза методической работы (Г.Х. Самигуллин, И.И. Багавиев) и другие вопросы. Проведенный нами анализ научной литературы по проблеме исследования позволил определить понятие управления методической работой как целенаправленную деятельность субъектов управления на различных уровнях, обеспечивающая оптимальное функционирование и развитие системы методической работы в образовательной организации, перевод ее на новый качественно более высокий уровень, достижение поставленных целей посредством создания для этого необходимых условий, использования средств и оказания воздействий [4, с. 50].

Изложение основного материала статьи. В основании деятельности по управлению методической работой в образовательной организации любого уровня лежит анализ результативности осуществляемой в ней системы методической работы, стимулирование членов педагогического коллектива, формирование у них мотивации к осуществлению профессиональной деятельности; контроль за осуществлением методической работы [6, с. 153-154].

В наиболее широком смысле методы повышения качества деятельности ДОО посредством управления методической работой совпадают с методами управления в целом, к их числу относятся группы организационно-распорядительных (административных), организационно-методических, социально-психологических методов, а также методов правового регулирования и экономические методы [1, с. 93]. Наряду с ними, можно выделить ряд методов, которые напрямую способствуют повышению качества деятельности образовательной организации посредством управления методической работой, это: использование инновационных форм осуществления методической работы [2], совершенствование методического обеспечения образовательного процесса, организация методической работы в ДОО в виде деятельности методико-педагогических объединений-центров [5, с. 49-50]. В настоящее время большое значение приобретает такой аспект управления методической работой как управление инновационной деятельностью.

Нами проведено исследование проблемы повышения качества деятельности ДОО посредством управления методической работой произведено на примере МБДОУ «Детский сад № 24 «Росинка» комбинированного вида Елабужского МР Республики Татарстан.

Анализ текущего состояния методической работы в данном МБДОУ показал, что в процессе ее осуществления в настоящее время используются достаточно разнообразные формы организации работы, а перечень проводимых мероприятий является достаточно обширным. Содержание методической работы в ДОО, в целом, соответствует основным современным требованиям к ее организации, в частности, учитывается необходимость реализации в воспитательно-образовательном процессе современных образовательных технологий, требования ФГОС дошкольного образования. Вместе с тем, большинство из используемых в ДОО форм организации методической работы являются традиционными и не предполагают включения в этот процесс современных технологий.

Наряду с анализом текущего состояния управления методической работой в МБДОУ № 24 нами была произведена оценка качества деятельности ДОО. Для этого на основе анализа представленных в научной литературе подходов и изучения практики работы детского сада были определены критерии оценки качества деятельности образовательной организации: уровень освоения воспитанниками ДОО содержания образовательных областей дошкольного образования; степень сформированности пространственных условий для реализации ООП дошкольного образования, особенности развивающей предметно-пространственной среды ДОО; степень учета индивидуальных особенностей педагогов и воспитанников ДОО в ходе осуществления воспитательно-образовательного процесса; степень удовлетворенности родителей дошкольников особенностями осуществления воспитательно-образовательного процесса в ДОО.

Анализ результативности воспитательно-образовательного процесса дал следующие результаты:

Таблица 1

Образовательная область	Уровень освоения образовательной программы		
	Высокий	Средний	Низкий
Физическое развитие	18,1%	71,8%	10,1%
Социально-коммуникативное развитие	19,6%	71,4%	9%
Познавательное развитие	12,1%	71,3%	16,6%
Речевое развитие	8,8%	73,1%	18,1%
Художественно-эстетическое развитие	13,3%	69,7%	17%
Общий уровень	14,4%	71,5%	14,1%

Анализ состояния развивающей предметно-пространственной среды с точки зрения ресурсной и материально-технической обеспеченности групповых помещений и кабинетов МБДОУ № 24 дал следующие результаты (таблица 2).

Таблица 2

Помещения и кабинеты ДОО	Уровень ресурсной и материально-технической обеспеченности			
	Оптим.	Достат.	Недостат.	Неуд.
Групповые помещения	26,7%	73,3%	0%	0%
Музыкальный зал	13,3%	86,7%	0%	0%
Спортивный зал	13,3%	86,7%	0%	0%
Кабинет логопеда	6,7%	83,3%	0%	0%
Методический кабинет	0%	100%	0%	0%

Результаты оценки состояния учебно-методической базы МБДОУ № 24 приведены в таблице 3.

Таблица 3

Помещения и кабинеты ДОО	Состояние учебно-методической базы			
	Оптим.	Достат.	Недостат.	Неуд.
Игрушки	0%	80%	20%	0%
Музыкальные инструменты	0%	20%	80%	0%
Предметы декоративно-прикладного творчества	0%	100%	0%	0%
Картины, репродукции	13,3%	73,3%	13,3%	0%
Наглядные пособия	73,3%	26,7%	0%	0%
Технические средства обучения	0%	86,7%	13,3%	0%
Детская литература	73,3%	26,7%	0%	0%
Методическая литература	26,7%	73,3%	0%	0%

Изучение степени учета индивидуальных особенностей педагогов и воспитанников ДОО позволило обнаружить, что как оптимальную ее оценивают 13,3% педагогов, как достаточную – 80%, как недостаточную – 6,7%. Наконец, анализ удовлетворенности родителей дошкольников особенностями осуществления воспитательно-образовательного процесса в ДОО, показал, что степень учета индивидуальных особенностей детей педагогом в воспитательно-образовательном процессе как оптимальная оценивается 24% родителей воспитанников, как достаточная – 76%. Педагогам, работающим с детьми, доверяют все 100% родителей. Так же, все 100% опрошенных одобряют мероприятия, проводимые в детском саду. По мнению 96% родителей, профессиональная компетентность воспитателей соответствует требованиям, предъявляемым к представителям данной профессии, однако 4% опрошенных ответили, что сомневаются в уровне компетентности педагогов ДОО. В то же время, качеством осуществления воспитательно-образовательного процесса удовлетворены 100% родителей дошкольников.

Целями реализации проекта повышения качества деятельности ДОО посредством управления методической работой стало повышение уровня профессионального мастерства педагогов; научно-методическое обеспечение условий работы образовательной организации в режиме развития; создание условий для повышения качества деятельности ДОО. Основными компонентами содержания мероприятий проекта являются: работа с кадрами; организационно-методическая работа; проведение в ДОО смотров, конкурсов, выставок, способствующих повышению уровня профессионализма и педагогического мастерства воспитателей; работа в методическом кабинете; организация преемственности дошкольного и начального образования; использование современных форм организации методической работы в ДОО.

Основными методическими новшествами, внедренными в процесс методической работы в МБДОУ № 24, стали формирование онлайн-банка идей и игр для воспитателей, проведение коучинг-сессий и проведение онлайн-мастер-классов для педагогов ДОО.

Первая из названных форм организации методической работы, формирование онлайн-банка идей, представляет собой рациональный способ коллективного решения методических и образовательных проблем, не поддающихся решению традиционными способами. Банк идей и игр, используемых педагогами в ходе образовательно-воспитательного процесса, был сформирован в онлайн-формате, обеспечивающем удобство доступа к нему не только педагогов ДОО (как в рабочее время, так и во время домашней подготовки к профессиональной деятельности), но и других работников дошкольного образования вне зависимости от их территориальной расположенности. Онлайн-банк идей объединил в себе методические разработки воспитателей МБДОУ № 24, распределенные по следующим категориям: дидактические игры с дошкольниками, подвижные игры для детей, планирование проектной и исследовательской деятельности дошкольников, организации опытов и экспериментов с воспитанниками ДОО, планы-конспекты открытых занятий, сценарии праздников и театрализованных мероприятий, тематические презентации, формы и методы взаимодействия с родителями, мастер-классы, сценарии семинаров-практикумов, а также дидактический материал по всем образовательным областям дошкольного образования. Основными критериями включения методических разработок и материалов в онлайн-банк идей стало соответствие их содержания целям и задачам дошкольного образования; оригинальность материалов, целей, идей; доступность работ для использования в педагогической деятельности; возможность решения комплексных задач в работе с дошкольниками. Банк идей пополнялся в течение всего года проведения работы, к ее завершению в банке было представлено более 100 наименований методических материалов различного характера.

Второй из инновационных форм работы, внедренных нами в методическую деятельность МБДОУ № 24, стало проведение коучинг-сессий для педагогов. Коучинг-сессия представляет собой форму интерактивного общения, развивающего консультирования между педагогами, в ходе проведения которой педагог не получает конкретных советов и рекомендаций, а только отвечает на вопросы, которые ему задает консультант, и сам находит пути для решения проблем. В качестве коуча (тренера) выступал старший воспитатель как ответственное за осуществление методической работы в ДОО лицо. Коучинг довольно близок к консультированию, однако имеет важное отличие, заключающееся в активности педагога, возможности опираться на его собственные знания и опыт, индивидуальное видение проблемы. Коучинг-сессии организовывались в течение всего учебного года со всеми воспитателями ДОО. Работа с педагогами выстраивалась в соответствии со следующей схемой: совместное определение задач для достижения конкретной цели; исследование текущей проблемы (ситуации); определение внутренних и внешних препятствий на пути к результату; выработка и анализ возможностей для преодоления трудностей в решении проблемы; выбор конкретного варианта действий и составление плана действий; договоренность о том, что конкретно должно быть сделано к определенному сроку. На каждом из перечисленных этапов работы коуч (старший воспитатель) только задавал педагогу соответствующие вопросы, а поиск конкретного решения оставался делом самого педагога. Использование данной формы методической работы способствовало раскрытию личностного и творческого потенциала воспитателей ДОО, позволило определять оптимальные сроки достижения поставленных целей работы в зависимости от индивидуальных особенностей и уровня профессионального мастерства каждого педагога.

Наконец, такая инновационная форма методической работы как проведение онлайн-мастер-классов для педагогов в качестве основной цели ее использования имела ознакомление членов педагогического коллектива ДОО с инновационным педагогическим опытом, системой работы, авторскими находками; данная форма работы может быть использована как в рамках одного ДОО, так и внутри муниципального образования, региона. Если мастер-класс в дошкольных организациях нашей страны стал уже традиционной формой методической работы, в данном случае инновационной данной формы ее осуществления определялась форматом проведения таких мероприятий – в онлайн-режиме с использованием современных ИКТ (в формате видеоконференций). Возможность проведения онлайн-мастер-классов была обусловлена связями, существующими в МБДОУ № 24 с другими учреждениями дошкольного образования в городе и районе. При подготовке мастер-классов педагогам было рекомендовано придерживаться следующей схемы построения его содержания: описание общего алгоритма работы; анализ одной или нескольких конкретных работ с рассказом о том, как можно использовать подобные подходы в своей деятельности; обратная связь для участников, которые могли получить развернутый комментарий по своим разработкам на близкую тему; демонстрация своего портфолио и раскрытие методов его эффективного использования; ответы педагога-мастера на интересующие слушателей вопросы. Продолжительность онлайн-мастер-классов не была постоянной и зависела от числа участников и его содержания.

По итогам реализации проекта мероприятий совершенствования деятельности ДОО посредством управления методической работой была произведена повторная оценка выделенных нами показателей. Так, анализ результативности воспитательно-образовательного процесса, осуществляемого в МБДОУ «Детский сад № 24» по основным образовательным областям дошкольного образования, дал следующие результаты (таблица 4):

Таблица 4

Образовательная область	Уровень освоения образовательной программы		
	Высокий	Средний	Низкий
Физическое развитие	20,6% (+2,5%)	72,3% (+0,5%)	7,1% (-3%)
Социально-коммуникативное развитие	21% (+1,4%)	71,5% (+0,1%)	7,5% (-1,5%)
Познавательное развитие	13,3% (+1,2%)	71,4% (+0,1%)	15,3% (-1,3%)
Речевое развитие	10,3% (+1,5%)	74,5% (+1,4%)	15,2% (-2,9%)
Художественно-эстетическое развитие	14,4% (+1,1%)	72,3% (+2,6%)	13,3% (-3,7%)
Общий уровень	19,6% (+5,2%)	74,5% (+3%)	5,9% (-8,2%)

Проведенный по окончании реализации проекта итоговый анализ состояния развивающей предметно-пространственной среды с точки зрения ресурсной и материально-технической обеспеченности групповых помещений и кабинетов МБДОУ № 24, по мнению членов педагогического коллектива, дал следующие результаты (таблица 5).

Таблица 5

Помещения и кабинеты ДОО	Уровень ресурсной и материально-технической обеспеченности			
	Оптим.	Достат.	Недостат.	Неуд.
Групповые помещения	40% (+13,3%)	60% (-13,3%)	0%	0%
Музыкальный зал	33,3% (+20%)	66,7% (-20%)	0%	0%
Спортивный зал	26,7% (+13,3%)	73,3% (-13,3%)	0%	0%
Кабинет логопеда	13,3% (+6,7%)	86,7% (-6,7%)	0%	0%
Методический кабинет	26,7% (+26,7%)	73,3% (-26,7%)	0%	0%

Таблица 6

Результаты итоговой оценки состояния учебно-методической базы МБДОУ «Детский сад №24»

Помещения и кабинеты ДОО	Состояние учебно-методической базы			
	Оптим.	Достат.	Недостат.	Неуд.
Игрушки	13,3% (+13,3%)	80%	6,7% (-13,3%)	0%
Музыкальные инструменты	6,7% (+6,7%)	40% (+20%)	53,3% (-26,7%)	0%
Предметы декоративно-прикладного творчества	13,3% (+13,3%)	73,3% (-13,3%)	0%	0%
Картины, репродукции	26,7% (+13,3%)	73,3%	0% (-13,3%)	0%
Наглядные пособия	86,7% (+13,3%)	13,3% (-13,3%)	0%	0%
ТСО	6,7% (+6,7%)	86,7%	6,7% (-6,7%)	0%
Детская литература	80% (+6,7%)	20% (-6,7%)	0%	0%
Методическая литература	40% (+13,3%)	60% (-13,3%)	0%	0%

Повторный анализ результатов изучения степени учета индивидуальных особенностей педагогов и воспитанников ДОО в ходе осуществления воспитательно-образовательного процесса показал, что как оптимальную ее оценивают 26,7% педагогов (на 13,3% больше), как достаточную – 73,3% (на 6,7% меньше), как недостаточную – 0% (на 6,7% меньше). Наконец, итоговый анализ удовлетворенности родителей дошкольников особенностями осуществления воспитательно-образовательного процесса в ДОО, показал, что степень учета индивидуальных особенностей детей педагогом в воспитательно-образовательном процессе как оптимальная оценивается 30% (на 6% больше) родителей воспитанников, как достаточная – 70% (на 6% меньше). Кроме того, по мнению 98% родителей (на 2% больше), профессиональная компетентность воспитателей соответствует требованиям, предъявляемым к представителям данной профессии.

Выводы. Мы пришли к выводу, что процесс управления методической работой будет эффективным и способствует повышению качества деятельности ДОО, если в основании ее разработки будет лежать теоретический анализ; управление методической работой будет построено на основе принципов системного подхода; в процессе управления будут использованы инновационные формы ее организации; ключевым направлением управления методической работой станет совершенствование методического обеспечения образовательного процесса.

Литература:

1. Акимова Л.В. Особенности методической деятельности в управлении педагогическим коллективом ДОУ // Вопросы, гипотезы, ответы: наука 21 века. 2017. С. 186-207.
2. Борисова Е.Д. Инновационные формы методической работы с педагогами, реализующими программы внеурочной деятельности и дополнительного образования детей // Внешкольник. – 2015. - № 5. С. 58-59.
3. Ивлев С.А. Методическая работа в образовательном учреждении / С.А. Ивлев. - М.: Слово, 2014. 256 с.
4. Конаржевский, Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление / М.: Центр «Педагогический поиск», 2014. 224 с.
5. Соломенцева С.П. Методическое сопровождение педагогов по повышению уровня компетентности в условиях ФГОС дошкольного образования // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2014. - Ч. 1. С. 46-54.
6. Яковлева Г.В. Управление методической работой педагогов ДОУ как условие реализации профессионального стандарта «педагог» // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров. 2019. С. 153-161.

УДК 376

кандидат педагогических наук, доцент Гамаюнова Антонина Николаевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
 магистрант факультета психологии и дефектологии Маркова Татьяна Павловна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальная проблема формирования основ здорового образа жизни младших школьников с задержкой психического развития в аспекте требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Разработана экспериментальная программа внеурочной деятельности по формированию основ здорового образа жизни у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, отражены позитивные результаты ее реализации.

Ключевые слова: здоровый образ жизни; младший школьный возраст; задержка психического развития; формирование; деятельность; программа внеурочной деятельности.

Annotation. This article discusses the urgent problem of forming the foundations of a healthy lifestyle for primary schoolchildren with mental retardation in the aspect of the requirements of the Federal State Educational Standard of Primary General Education for students with disabilities. An experimental program of extracurricular activities has been developed to form the foundations of a healthy lifestyle in primary school children with mental retardation, and the positive results of its implementation are reflected.

Keywords: healthy lifestyle; primary school age; mental retardation; formation; activity; extracurricular activities program.

Введение. Одной из категорий детей с ограниченными возможностями здоровья являются дети с задержкой психического развития (ЗПР). Задержка обусловлена очагово-органическим поражением или функциональной недостаточностью центральной нервной системы, следствием которых является отставание в развитии детей во всех сферах психической деятельности (познавательной, эмоционально-волевой, речевой) к началу школьного возраста (Г.Е. Сухарева, М.С. Певзнер, В.И. Лубовский, К.С. Лебединская и др.).

Задачи сохранения здоровья детей и формирование у обучающихся здорового образа жизни (ЗОЖ) рассматриваются в современных условиях как одна из приоритетных составляющих стратегии развития образования.

Актуальность проблем формирования основ ЗОЖ младших школьников с ЗПР в условиях интеграции образования обусловлена: а) положениями отечественной валеологии о здоровье как необходимом условии полноценной жизни отдельной личности и общества в целом, и здоровом образе жизни как стиле жизнедеятельности, ориентированном на сохранение, укрепление и восстановление здоровья, необходимого для выполнения человеком лично и общественно значимых функций (Н.А. Агаджанян, В.П. Казначеев, И.Н. Смирнов, Г.И. Царегородцев, М.А. Якунчев и др.); б) сензитивностью данного возрастного этапа. Заложенные на начальной ступени обучения знания о здоровье, умения и навыки приобщения к компонентам ЗОЖ превращаются в привычку и становятся основой его жизнедеятельности (М.А. Карасева, И.В. Павлов); в) противоречием в необходимости научно-обоснованного содержания и методического обеспечения формирования основ ЗОЖ младших школьников с ЗПР в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и недостаточностью разработанности данной проблемы.

Формами организации здоровьесберегающей и здоровьесформирующей деятельности обучающихся являются уроки и внеурочные занятия. Нами выбрана форма внеурочной деятельности, т. к. она в большей степени учитывает индивидуальные и возрастные особенности обучающихся, способствует достижению личностных результатов, дает возможность выбора видов деятельности, исходя из интересов и мотивов.

Изложение основного материала статьи. Сущность понятия «здоровье» многогранна и универсальна. Результатом работ многих отечественных и зарубежных ученых разных научных направлений – физиологов, медиков, биологов, психологов, экологов (Н.М. Амосов, Ю.П. Лисицын, И.И. Брехман, Р.И. Айзман, В.Р. Кучма, В.П. Казначеев, В.Т. Johnson и др.) – в едином понятии индивидуального здоровья выделены компоненты физического, психического, психологического, духовного здоровья в зависимости от критериев, составляющих основу для его выражения. На состояние здоровья оказывают влияние многие факторы – биологические, природные, экономические, медицинские и др. Здоровье обладает высокой и разносторонней ценностью – биологической, социальной, экономической, эстетической и др., имеющей значение для самого человека и общества в целом. Выделение отдельных компонентов здоровья, его факторов важно при формировании основ ЗОЖ у обучающихся. М.А. Якунчев на основании работ Э.Н. Вайнера, В.П. Казначеева, В.Р. Кучмы дает обобщенное определение понятия «здоровый образ жизни» [14]. Это стиль жизнедеятельности, который соответствует наследственно обусловленным особенностям организма человека, условиям его существования и ориентирован на культуру сохранения, укрепления, восстановления здоровья, необходимого для выполнения человеком лично и общественно значимых функций. Компонентами ЗОЖ являются: знания об организме человека, его функциях, оптимальный соответствующий возрасту режим двигательной активности; правильно организованное питание, соблюдение требований психогигиены, соблюдение правил личной гигиены, отсутствие вредных привычек и пристрастий, наличие культуры сексуальных отношений, сформированности культуры межличностных отношений, межличностного общения, наличие психологических свойств, позволяющих осознавать свой личностный и социальный статус.

Н.В. Бредихина считает показателем сформированности представлений о ЗОЖ у нормально развивающихся детей самостоятельную деятельность ребенка, направленную на сохранение здоровья,

которая определяется как комплекс самостоятельных, осознанных действий, обеспечивающих сохранное взаимодействие ребенка с миром [2]. Исследования Д.В. Зайцева Г.Л. Слобожаниновой, О.В. Фоминой показали, что у детей с ЗПР трудно формировался взаимосвязанный комплекс знаний о здоровье и здоровом образе жизни, заинтересованность в занятиях оздоровительного характера, но главным у детей является недостаточно осознанное отношение к своему здоровью.

В контексте нашего исследования подробнее остановимся на проблеме формирования основ ЗОЖ младших школьников с ЗПР. В направлениях деятельности по формированию ЗОЖ младших школьников с ЗПР Н.В. Бабкина считает приоритетным психологическое сопровождение детей в условиях образовательной интеграции [1].

В процессе деятельности по формированию ЗОЖ у учащихся начальной школы А.А. Ганичев, Л.Г. Касьянова, И.М. Новикова указывают на необходимость опоры на представления, сформированные у детей в дошкольном возрасте [4, 7, 9]. Педагогическая работа по формированию основ ЗОЖ младших школьников должна быть представлена совокупностью последовательных операций обучения в урочное и внеурочное время, началом которых является предварительная оценка исходных данных об уровне сформированности представлений обучающихся – ориентировочный этап (Е.А. Гончарова [5], Н.Д. Жаринова [6]).

А.Н. Гамаюнова [3], Т.П. Колбасова [8] определяют основы ЗОЖ как совокупность ряда компонентов: 1) когнитивный – набор знаний, осведомленность о здоровье и ЗОЖ, факторах, влияющих на здоровье; 2) мотивационный – стремление личности к сохранению своего здоровья и следованию здорового образа жизни; 3) оценочный – характерное эмоционально-ценностное отношение к здоровью, а также тем факторам, которые способствуют и препятствуют его поддержанию; 4) поведенческий – совокупность поведенческих стереотипов, основывающихся на научно-обоснованных оздоровительных нормах. Все выделенные компоненты образуют общую систему представлений о здоровье и взаимосвязаны друг от друга (содержательный этап).

Процессуальный этап работы, направленной на формирование основ ЗОЖ у младших школьников с ЗПР, в литературе представлен исследованиями по алгоритму проведения занятий (Г.Л. Слобожанинова [10]), использованию образовательных технологий (Н.В. Бабкина [1], А.А. Ганичев [4]), принципам обучения (Л.Ф. Тихомирова, Н.М. Бурыкина [11]), обозначением педагогических условий обучения (Т.П. Колбасова [8]) и др.

Анализ требований ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [12] указывает, что в современных условиях необходима существенная перестройка образовательной модели формирования ЗОЖ, в которой акцент должен быть сделан на воспитании ответственности за собственное здоровье и здоровье близких людей, выработке новых осознанных форм поведения, развитии готовности поддерживать свое здоровье. На наш взгляд, практико-ориентированные программы валеологической направленности, реализованные в форме внеклассных занятий, в значительной степени способствуют решению вышеназванных требований.

Экспериментальное исследование формирования основ ЗОЖ младших школьников с ЗПР осуществлялось на базе МКОУ Починковская школа-интернат. В нем приняли участие 15 обучающихся 3 «А» класса с задержкой психического развития. На *диагностическом уровне* выявлялись особенности исходного уровня сформированности представлений о здоровье и ЗОЖ указанной группы учащихся. В ходе исследования использовался ряд стандартизированных диагностических методик: беседа «Поговорим о здоровье», методика «Незаконченные предложения о здоровье (В.А. Деркунская); рисуночный тест «Здоровье» (Л.Г. Касьянова); методика «Схема наблюдения» (Е.А. Терпугова).

На основе анализа полученных результатов можно сделать вывод, что большинство испытуемых младших школьников с ЗПР (60 %) имеют низкий уровень представлений о ЗОЖ, факторах, влияющих на него, низкую установку на ведение ЗОЖ, либо ее отсутствие, трудности адекватного реагирования на возможные проявления «нездоровых» действий со стороны окружающих, завышенную самооценку собственного здоровья, проявляют неосведомленность в вопросах возможности укрепления здоровья, даже на бытовом уровне. Обучающиеся отождествляют понятие «здоровье» и «здоровый образ жизни» («здоровый образ жизни – это когда у тебя ничего не болит», «здоровый образ жизни – это нужно быть здоровым»). Свое здоровье они считают хорошим и отличным. Дети отмечают, что школьный врач, учитель, родители (у имеющих родителей) заботятся об их здоровье (лечат, когда заболел, проводят уроки физкультуры, прогулки), но собственного интереса к укреплению и сохранению индивидуального здоровья не проявляют.

У 40 % обучающихся уровень представлений о здоровье и ЗОЖ мы оценили как средний. Они имеют некоторые представления о его компонентах («здоровый образ жизни – это нужно заниматься спортом, правильно питаться, не курить, не употреблять алкоголь»), но свои действия по укреплению и сохранению здоровья не обозначают. Эта группа детей более адекватно оценивает свое здоровье («мое здоровье удовлетворительно, иногда болею, тогда обращаюсь к врачу, родителям).

Режимные моменты в стенах школы регламентированы, ученик привыкает следовать им, но в домашних условиях, как следует из бесед и анкет, дети часто его нарушают.

С учетом полученных диагностических данных нами была разработана и реализована экспериментальная программа внеурочной деятельности «Учусь быть здоровым». Программа в целом была направлена на формирование основ ЗОЖ у младших школьников с ЗПР, а в частности на расширение элементарных представлений о здоровье (когнитивный компонент), повышение мотивированности детей на сохранение и укрепление здоровья (мотивационный компонент), воспитание ценностного отношения к здоровью (оценочный компонент), развитие поведенческих здоровьесберегающих навыков (поведенческий компонент).

Программа реализовалась в течение шести недель. Было проведено 12 занятий, длительностью 30 минут. Они проводились 2 раза в неделю во второй половине дня. Форма организации занятий: подгрупповая (по 6 человек). Структура развивающих занятий включала в себя: организационный момент, приветствие, разминка, основное содержание, прощание. Методической основой развивающего обучения и воспитания являлся личностно-центрированный подход к организации деятельности ребенка со взрослым и со сверстниками.

При проведении развивающей работы по формированию основ ЗОЖ у младших школьников с ЗПР было предусмотрено соблюдение следующих принципов: развивающего образования; сочетание принципа

научной обоснованности и практической применимости; комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса; принцип гуманности; принцип индивидуального подхода; принцип системности проводимых мероприятий; принцип доступности и последовательности предлагаемого материала; принцип опоры на наглядность; принцип партнерства; принцип поощрения любых достижений ребенка; принцип положительной оценки деятельности детей.

Содержание программы соответствовало компонентному наполнению понятия «основы здорового образа жизни» и было представлено несколькими модулями: «Мои представления о здоровье и здоровом образе жизни», «Мое стремление к соблюдению здорового образа жизни», «Мое отношение к соблюдению здорового образа жизни», «Мое здоровое поведение».

Учащиеся третьих классов имеют элементарные представления об организме человека, основных органах и системах, их связи с внешней средой. Поэтому смысл понятий «здоровье», «ценность здоровья» целесообразнее связывать с понятиями, знакомыми им.

Так, смысл понятия «здоровье» целесообразно связать с состоянием организма человека, когда у него отсутствуют болезни. В процессе беседы выясняется, что здоровый человек – крепкий физически, бодрый, жизнерадостный, у него хорошее настроение, он успешно учится, хорошо работает и дольше живет. В противопоставление здоровому человек – вялый, хмурый, невеселый, ему плохо работается, у него мало друзей и т.д. В процессе диалога учащиеся подводятся к суждению, что здоровье – это не только физическая крепость, внешняя красота, но и внутреннее, душевное, психическое состояние – бодрость, радость, хорошее настроение, т. е. вводятся начала понятия о компонентах здоровья.

Обсуждая народную мудрость, высказанную в пословицах и поговорках, например, как понять пословицу «здоровье дороже богатства», важно подвести учащихся к суждению, что здоровье дороже богатства, потому что оно связано с полноценной жизнью самого человека, его семьи, наконец, государства (если человек здоров – он долго живет, если человек здоров – он хорошо учится и во взрослой жизни будет достаточно зарабатывать; у здоровых родителей – здоровые дети; если в семье все здоровы, то семья дружно живет и т.д.). Государство будет сильнее, если в нем люди заботятся о своем здоровье и ведут здоровый образ жизни). В подтверждении суждений приводились примеры известных долгожителей, успешно занимающихся любимым делом и в пожилом возрасте, причем учащиеся и сами могли назвать таких жителей. Большое значение имеет включение в процессе обучения «идеальных» образов в искусстве – богатырей, героев рассказов, сказок, мультфильмов, картин и т.д.

Уроки здоровья, проводимые в школе известными спортсменами региона, встречи с интересными людьми являются одним из способов формирования сознания при опоре на реально существующие «живые» и конкретные образы людей, олицетворяющих идеал здоровья. Не следует забывать, что познавательный интерес связан со стимулированием эмоций учащихся – удивлением, переживанием, волнением, которые, имея педагогическое значение, помогут формированию ценностного отношения к здоровью.

Психологи предлагают такие методы стимулирования, как создание ситуаций для эмоционально-эстетических и этических переживаний, личностной значимости содержания изучаемого, рефлексии результатов разных видов деятельности здоровьесберегающей направленности. В нашем случае учащиеся с интересом рассматривали изображения разных состояний человека (радость, испуг, печаль, улыбка и др.) из пособия по психологии, интернет-ресурсов и пытались оценить состояние человека по внешнему виду, признаки физического здоровья, внутренние качества. Учащимся давались учебные задания: привести примеры пословиц, поговорок, народных высказываний о здоровье человека и связанных с ним внутренних качествах. Ответить на вопрос, почему песни воспевают красоту, ум, физическую силу человека и др.

В рамках проектной деятельности особое внимание обращалось на предметно-практическую деятельность детей: изготовление книжек-самоделок по темам: «Спорт – здоровый образ жизни», «Уроки Чистомоя», «Таблицы для проверки зрения» и т. п.; рисование знаков безопасности, информационных и других знаков по здоровьесберегающей тематике, рисунков, отражающих правила здорового образа жизни. В ходе выполнения некоторых заданий учащиеся использовали помощь родителей.

В рамках деятельностного подхода при работе с модулем «Мое стремление к соблюдению здорового образа жизни» учащимся давалось задание: изучить режим своей двигательной активности за день (включая утреннюю гимнастику, уроки физического воспитания, физкультминутки, занятия спортом, подвижные игры и т.д.). При необходимости разрабатывались индивидуальные программы повышения двигательной активности.

Применялись игры, содержащие представления о здоровье и ЗОЖ и игровые обучающие ситуации, рассказы и беседы на обучающую тему. Детская литература способствовала развитию познавательного интереса к человеку, его здоровью и ЗОЖ. В качестве иллюстративного материала использовались видеоролики и изображения с тематических сайтов («Здоровая Россия», «Норма жизни», «Здоровый образ жизни». Сайт о Здоровье и долголетию», «Витапортал» и др.), мультипликационные фильмы («Королева зубная щетка», «Мойдодыр» и др.).

В программе были отражены организационно-педагогические условия ее реализации, а именно требования к характеру взаимодействия педагога и воспитанников, формированию в образовательном учреждении здоровьесберегающего пространства, просветительской работе по пропаганде ЗОЖ с детьми и их родителями. Были оформлены информационные уголки для родителей.

В ходе реализации программы ожидалось повышение уровня сформированности компонентного состава основ ЗОЖ у младших школьников с ЗПР.

На завершающем этапе выполнения программы была проверена эффективность ее реализации по итогам наблюдения, бесед с учащимися, письменных ответов на задания: завершить начатое предложение, ответить на вопрос, сообщений родителей и учителей о поведении детей и т. д. Кратко представим полученные результаты. Все учащиеся (15 человек) стали дифференцировать понятия «здоровье» и «здоровый образ жизни» в пределах освоенных ими суждений.

Большинство учащихся заканчивали начатое предложение следующим образом: здоровье – это отсутствие болезней; когда у человека ничего не болит; состояние организма человека, при котором у него нет болезней. Три человека ответили более объемно: это такое состояние организма человека, когда у него отсутствуют болезни, он отличается физической силой, бодростью и красотой.

Здоровый образ жизни, по ответам учащихся, – это соблюдение многих правил (называя при этом от 4-х до 6 компонентов здорового образа жизни). Учащиеся имеют представления о полезных и вредных

привычках, объясняют их влияние на состояние здоровья; понимают значение гигиенических процедур и закаливания для здоровья, знают некоторые способы закаливания; проявляют устойчивый интерес к способам сохранения своего здоровья.

В стремлении соблюдения правил (компонентов) здорового образа жизни дети отмечают отдельные аспекты: буду больше двигаться, меньше играть в телефоне; буду посещать школьную секцию футбола; попрошусь в танцевальную группу; летом в деревне буду больше закаляться на воздухе, купаться, ходить в лес, помогать бабушке и т.д.

Родители отмечали, что дети стали соблюдать правила личной гигиены без особых напоминаний, рассказывать об интересных занятиях, которые были после уроков. Они повторяли понравившиеся упражнения и выполняли домашние задания с интересом, вовлекая членов семьи.

Дальнейшая работа – закрепить приобретенные знания и сформированные умения учащихся, продолжить внеурочную работу по формированию основ ЗОЖ на новой ступени.

Выводы. На основе изучения научно-методической литературы по проблеме исследования, требований ФГОС НОО для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья по формированию основ ЗОЖ в современных условиях, с опорой на экспериментальные диагностические данные была разработана программа внеурочной деятельности по формированию основ ЗОЖ младших школьников с ЗПР «Учусь быть здоровым». Реализация программы осуществлена на базе МКОУ Починковская школа-интернат в 3 «А» классе, где обучаются дети данной категории.

Целенаправленная коррекционно-развивающая работа с акцентом на личностные установки и мотивы здоровьесберегающей деятельности по укреплению, сохранению и развитию своего здоровья и здоровья близких людей, показали эффективность взятого направления и необходимость внеурочной работы по формированию основ ЗОЖ на начальном уровне общего образования школьников с ЗПР. Мы считаем, что главное педагогическое условие эффективности внеурочной деятельности заключается в характере взаимоотношений педагогов и воспитанников. Это отношения, основанные на коллективной, партнерской, равноправной, творческой деятельности педагогов и детей, создающие атмосферу доверия, раскованности, коммуникабельности.

Целесообразна дальнейшая внеурочная работа по формированию основ здорового образа жизни учащихся на последующих образовательных уровнях.

Литература:

1. Бабкина, Н.В. Психологическое сопровождение детей с задержкой психического развития в условиях образовательной интеграции / Н.В. Бабкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2012. – № 1. – С. 56-59.

2. Бредихина, Н.В. Ориентации населения на здоровый образ жизни: региональный аспект: автореф. дис. ... канд. соц. наук / Бредихина Наталья Васильевна; Ур. гос. ун-т им. А.М. Горького. – Челябинск, 2006. – 22 с.

3. Гамаюнова, А.Н. Формирование ценностей здоровья и здорового образа жизни у учащихся с нарушением интеллекта / А.Н. Гамаюнова // Фундаментальные исследования. – 2005. – № 6. – С. 34-35.

4. Ганичев, А.А. Учет представления школьников о здоровом образе жизни в планировании внеклассной работы / А.А. Ганичев // Ярославский педагогический вестник – 2013. – № 1. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 27-31.

5. Гончарова, Е.А. Основные методы диагностики физического состояния здоровья школьников / Е.А. Гончарова // Приоритетные научные направления: от теории к практике. – 2016. – 24-1. – С. 92-96.

6. Жаринова, Н.Д. Дети с задержкой психического развития в общеобразовательном классе: монография / Н.Д. Жаринова. – Тюмень: ТОГИРРО, 2011. – 132 с.

7. Касьянова, Л.Г. Формирование представлений о здоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук / Касьянова Людмила Геннадьевна; ШГУ. – Шадринск, 2004. – 219 с.

8. Колбасова, Т.П. Формирование здорового образа жизни у детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях школы-интерната [Электронный ресурс] / Т.П. Колбасова // Инфоурок. – URL: <https://infourok.ru/material.html?mid=81162>.

9. Новикова, И.М. Формирование элементарных представлений о здоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития: монография / И.М. Новикова. – М.: РИЦ МГТУ им. М.А. Шолохова, 2008. – 167 с.

10. Слобожанинова, Г.Л. Формирование у детей 3–7 лет с задержкой психического развития элементарных представлений о здоровом образе жизни через совместную деятельность / Г.Л. Слобожанинова // Методист. – 2012. – № 9. – С. 34-40.

11. Тихомирова, Л.Ф. Социальное взаимодействие родителей и педагогов в процессе формирования отношения к здоровью и навыков здорового образа жизни у школьников с интеллектуальной недостаточностью / Л.Ф. Тихомирова, Н.М. Бурыкина // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 2. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 152-158.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М., 2014. – URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=175495&fld=134&dst=100001,0&rnd=0.34526316308602456#0059799206035717534>

13. Фомина, О.В. Сформированность представлений по компонентам здорового образа жизни у учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью [Электронный ресурс] / О.В. Фомина // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – № 5. – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/05/34259>.

14. Якунчев, М.А. Сущность понятий «здоровье» и «здоровый образ жизни» в контексте культурологического подхода к образованию / М.А. Якунчев, С.П. Гольщенко // Здоровьесберегающее образование. – 2013. – № 2(30). – С. 21-28.

УДК: 378.2

кандидат филологических наук, доцент Гатауллина Роза Вилюровна

Казанский государственный аграрный университет (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Фассахова Гузель Рафкатовна

Казанский государственный аграрный университет (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Чумарова Любовь Григорьевна

Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань)

АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА ТАТАРСКОГО НАРОДА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы собирания, сохранения и использования устного народного творчества татарского народа. Авторы дают историко-педагогический анализ использования татарского фольклора в обучении, воспитании, развитии подрастающего поколения.

Ключевые слова: образование, обучение, педагогическая ценность, татарский фольклор, жанры, изучение, народная педагогика, сказки, пословицы, поговорки, народные приметы.

Annotation. In the article the authors research the problems of developing, preservation of Tatar folklore. The article deals with the collection and usage of oral folk lore of the Tatar people. The authors provide a historical and pedagogical analysis of Tatar folklore in the education, upbringing and development of the younger generation.

Keywords: education, upbringing, educational value, Tatar folk lore, genres, study, folk pedagogics, proverbs and sayings, fairy tales, folk signs.

Введение. Татарский фольклор, как и устное народное творчество других народов, собирался, дополнялся, изменялся столетиями, впитывая многовековую мудрость народа. Он представляет не только большую художественную ценность, но и имеет большой педагогический потенциал. Приобщение детей к татарскому фольклору – это одно из условий воспитания в них любви к своему родному краю, к своему народу, его культуре. Татарский народ создал хорошее средство для обучения ребенка красиво говорить, произносить правильно звуки. Для этого были созданы прибаутки, заклички, детская народная поэзия, скороговорки, припевки. Познавать природу ребенок учится через народные приметы, а развиваться физически и умственно ребенок учится через игры, загадки, народные праздники, такие как “Сабантуй”, “Нардуган”, “Кагра боткасы” и др.

Устное народное творчество татарского народа развивалось веками и охватывала все сферы жизни для духовно нравственного становления личности. Через пословицы и поговорки подрастающее поколение получало ответы на многие вопросы, такие как: что такое хорошо и что такое плохо. Приметы позволяли предсказывать погоду, будущий урожай, или что и когда нужно сеять, и сажать. При помощи примет дети учились понимать законы природы. Приметы развивали в детях наблюдательность, логику, мышление. Через устное народное творчество дети получают первые сведения об окружающем мире («Если весна с цветами, то осень будет с плодами»). Оно воспитывало трудолюбие, уважение к старшим («Мать — золотая колыбель») любовь к близким («Старший брат как отец»), к природе, к своей малой родине.

Объектом исследования статьи является педагогический потенциал татарского фольклора.

Научная новизна исследования заключается в том, что в статье дан анализ использования татарского фольклора в обучении, воспитании подрастающего поколения.

Методологической основой статьи является концепция рассмотрения татарского фольклора как средства педагогического, эстетико-философского воспитания, предложенная просветителями, такими как: К.Д. Ушинский [18], К. Насыри [11], Г.С. Виноградов [3], О.И. Капица [8], Г. Тукай [16]. В данной статье статьи авторы опирались на труды таких исследователей татарского фольклора как: А.Х. Абдуллин [1], А.Г. Каримуллин [9], И.Ф. Катанов [10], С.А. Мухаметзянов [12], И.Н. Надиров [13], М.Р. Садилов [15], Ф.И. Урманчиев [17], Р.Ф. Хакимзянов [19], М.Р. Садилов [15] и др.

В статье использованы сравнительно-исторический, структурно-описательный методы исследования.

Изложение основного содержания статьи. Опыт использования народами педагогического потенциала своего устного народного творчества интересовал педагогов издавна. О важности использования педагогического потенциала русского народного творчества писал в своих трудах К.Д. Ушинский [18]. Этому вопросу уделяли большое внимание и татарские просветители, такие как К. Насыри [11], татарский поэт Г. Тукай [16]. Но именно в XX веке педагоги и исследователи начинают уделять большое внимание богатству татарского фольклора и возможностям татарской народной педагогики: Э.Х. Галеев (1973), Ш.Ш. Залаялиев (1974), Р.Ш. Маликов (1995), З.Г. Нигматов (1980), С.И. Раимова (1973), З.М. Явгильдина (1997) [21] и др.

Нужно сказать, что история целенаправленного изучения и собирания татарского фольклора насчитывает уже несколько столетий. Так, первые сборники пословиц и поговорок (более 200) появились на арабском и латинском языках в 1612 году. Более того, уже в XVII веке татарские пословицы и поговорки издаются на немецком языке в Лейпциге. А в XVIII веке русскоговорящее население получает возможность познакомиться с татарскими мифами и суевериями (албасть, убыр). Г.Ф. Миллер, И.М. Чулков дают подробное описание обычаев, суеверий, обрядов татарского народа на русском языке и знакомят читателей с татарскими народными праздниками таких как Сабантуй («Праздник плуга») – это языческий праздник, который татарский народ празднует с древних времен. Когда заканчиваются весенние полевые работы, жители каждого населенного пункта собираются обычно на лугах и проводят этот праздник с конскими скачками, песнями и плясками). Особенно большая просветительская, научно-филологическая работа по изучению, анализу фольклора была проделана в XIX веке. Татарский фольклор стал широко известен общественности, благодаря трудам просветителей XIX века: А. Артемова, М. Иванова [14], А. Кавелина [2], М. Рябушкина, К.Ф. Фукса [7], К. Насыри [11], И.Ф. Катанова [10].

Особая роль в изучение традиций и обычаев татарского народа принадлежит профессору Казанского императорского университета Карлу Фуксу [7]. Он не только собирал сказки татарского народа, но также подробно описал в своих мемуарах обычаи и традиции приема гостей у татар, обрядовые исполнения песен и игр во время праздника Сабантуй.

В XIX веке издаются книги с народными преданиями о достопримечательностях и истории края, о Казани. В это время можно было ознакомиться преданиями о Великой Булгарии (публикация А. Кавелина), о Чертовом городище (сост. Кайссан Сайфельмулюк), издается татарская хрестоматия, куда вошли более 128 пословиц, 70 песен, 34 загадок и тексты народных сказок (сост. М. Иванов). Эта хрестоматия была написана арабским шрифтом, но был дан перевод на русский язык. Поэтому уже в середине XIX века не только татары, но и русские имели возможность знакомиться с устным народным творчеством татарского народа.

В конце XIX века в Казани появляются группы молодых просветителей таких как: Галимджан Баруди, Ризаэтдин Фахретдин, Габдулла Тукай, Фатых Амирхан, Галимджан Ибрагимов, Галиаскар Камал, Гали Рахим, Фазыл Туйкин, которые оказывают большое влияние на образовательную, культурную и общественную жизнь татарского народа. В Казани начинают издаваться журналы и газеты, где публикуются произведения татарского устного народного творчества и статьи просветителей о необходимости использования педагогического потенциала народного творчества в образовательных и воспитательных целях. Не только в Казани, но и в Москве в 1907 году начинает издаваться журнал для малышей «Тарбият эл-эфаль» («Детское воспитание»). С 1913 года в Казани издается журнал «Ак юл» («Светлый путь»). В этом журнале печатаются все жанры фольклора, которые использовал татарский народ из века в век в воспитательных целях – это народные сказки, загадки, игры, прибаутки, присказки, колыбельные песни и т.д. Журнал «Ак Юл» стал основой не только для собирания и сохранения татарского устного народного творчества, но и тем источником, который родители использовали для воспитания и обучения подрастающего поколения.

Особое место в изучении татарского устного народного творчества занимает Габдулла Тукай. Он сумел показать красоту татарских народных сказок, легенд в своих красивых поэтических произведениях, таких как «Коза и баран», «Шурале», «Водяная», в стихотворениях «Про козу» «Деревенские колыбельные песничаяния» и др. [16].

Параллельно шло изучение фольклора тюркских народов. Например, работа И. Березина связана с сравнением пословиц и поговорок тюркских народов, на основе которых доказывается сходство племен. Образцами татарской народной любовной лирики, ритуалами празднования народных, религиозных праздников знакомятся в это время и народы Западных стран, например, англичане, благодаря книге Эдварда Траси Турнерелли (Edward Tracy Turnerelli «Kazan the Ancient Capital of the Tatar Khans», London, 1854) [22]. На русском языке печатаются материалы исследования татарского фольклора в популярном прогрессивном журнале этого времени «Современник». Это были не только собрания сказок, пословиц, поговорок, преданий, не просто филологические исследования в области татарского фольклора, но также делался упор на использование педагогического потенциала татарского фольклора в развитии речи подрастающего поколения. Например, была издана азбука с песнями северных татар, татарская хрестоматия. Те, кто изучал татарский язык, мог познакомиться с татарским устным народным творчеством в учебнике «Практическое руководство к изучению татарского языка» составленный Г. Махмутовым в 1857 году. Появились самоучители по татарскому языку для русских, где были упражнения по выработке навыков правильного татарского произношения при помощи татарских песен (без вставления гласных знаков). Более того, для обучения татар правильному русскому произношению были изданы книги с русскими баснями (с вставлением гласных звуков).

Особое значение в этот период сыграли труды Каюма Насыри, татарского просветителя XIX века, который сделал много для того, чтобы татарский фольклор использовался учителями, родителями в обучении родному языку, в развитии речи, в воспитании нравственных качеств у детей. Его полное имя Габдулкаюм Габделнасырович Насыров. Он родился недалеко от Казани в деревне Верхние Ширданы Свияжского уезда Казанской губернии в 1825 году. Сначала он получил образование в медресе (школа при мечети) в своей деревне, затем продолжил учебу в медресе Казани, после окончания которого был приглашен в Казанское духовное училище преподавать татарский язык. Каюм Насыри в течение более чем полувековой научной, литературной и педагогической деятельности издал около сорока трудов по художественной литературе, фольклору, филологии, педагогике, истории и другим отраслям науки. Он был истинным ученым, который горячо любил свою родину, свой народ и много сделал для его развития. В 1879-1884 гг. Каюм Насыри пишет одно из самых объемных своих произведений «Плоды собеседования о литературе». Сначала под названием «Сорок садов» он издает сокращенный вариант этого произведения, а потом полный. В этой книге освещаются вопросы, имеющие прямое отношение к жизни людей, даются советы, как поступить в той или иной проблемной ситуации. Каждый поднятый вопрос иллюстрируется народными пословицами и поговорками, афоризмами, баснями, новеллами и анекдотами. Каюм Насыри пишет о важности пословиц, загадок, примет в воспитании и обучении подрастающего поколения. Татарский просветитель выезжал в деревни для сбора материала по истории, памятникам культуры и устного народного творчества и на этой основе создал произведения о прошлом татарского народа, популяризировал его культуру. При составлении учебников по татарскому языку он широко использовал те жанры татарского фольклора, которые обучали, воспитывали, развивали подрастающее поколение: сказки, песни, легенды и предания. Каюм Насыри занимался переводом на русский язык популярных татарских сказок. Он опубликовал много работ об обычаях и традициях татарского народа. Его книги до сих пор читаемы и любимы как детьми, так и взрослыми, на них обучались многие поколения. Фольклорные жанры татарского народа, собранные ученым, заложили основу для развития татарской детской литературы.

Начало XX века не ослабило внимание к татарскому фольклору со стороны филологов, педагогов, этнографов. После октябрьских событий 1917 года был создан Научный центр при Татаркомпроксе, в котором начинается работа по изучению детского фольклора. В журнале «Магариф» («Образование») в 1928 году публикуется статья Гумера Тулумбайского «Проблемы детского фольклора», где писатель анализирует виды и жанры детского фольклора и призывает изучать и собирать детский фольклор. С 20-х годов XX века изучению и сохранению детского фольклора способствовали труды писателей А. Ахмета, Г. Баширова, Н. Исанбета, Ш. Маннура, М. Садри, А. Шамова, Г. Талымбая, Х. Ярми и др. В последующие годы работа по изучению детского фольклора была связана с именем известного писателя и фольклориста-ученого Наки Исанбета [6]. Наки Исанбет с юных лет, учае в медресе, проявлял интерес к народному творчеству. Он собирает, затем классифицирует и издает трехтомник «Татарские народные пословицы», книгу «Татарские народные загадки», сборник по татарскому детскому фольклору, который был издан в 1941 году. В середине XX века благодаря его усилиям издаются книги «Мальши радуются» и «Мир детей». В этих книгах

заключено более 800 произведений детского фольклора. В них Наки Исанбет представляет первый опыт по классификации жанров, высказывает свои мысли о проблемах детского фольклора.

Внимание к детскому фольклору особенно возросло в последние десятилетия XX века. В той или иной мере вопросы детского фольклора нашли отражение в трудах И. Надирова, Х. Гагиной, Р. Мухаметзянова, А. Абдуллина, М. Нигметзянова, Х. Курбатова, Р. Уразмановой, Р. Кукушкина, Р. Ягфарова [21] и других ученых. Из программ по татарскому языку не исчезли жанры татарского фольклора, учащиеся знакомились с ними через произведения татарских писателей, через отрывки устного народного творчества. Кроме того, татарские писатели, педагоги продолжили дело великого татарского просветителя Каюма Насыри по переводу жанров татарского фольклора на другие языки. После Великой Отечественной войны создается Институт изучения татарского языка, где накапливается весь материал по татарскому фольклору. Работа ведется в течение продолжительного времени. Результатом этой работы явилось издание 12-томника татарского фольклора (1976 - 1988 гг.), куда вошли более 16000 сказок, более 60 дастанов, 600 легенд и мифов, 1300 анекдотов, 100 тысяч коротких песен, около двух тысяч историй, песен, более нескольких тысяч игр, пословиц и поговорок, прибауток, считалок и т.д. [2], [5], [14], [15].

Выводы. Несмотря на то, что был собран огромный материал по татарскому фольклору, школьные программы по родному (татарскому языку и литературе) не сразу были обогащены произведениями устного народного творчества. В настоящее время идет интенсивное включение татарского детского фольклора в школьные программы, в учебники по татарскому языку. В Республике Татарстан два официальных языка: русский и татарский. Более 100 национальностей мирно проживают на территории республики. Дети с первого класса начинают знакомиться с жанрами фольклора, начиная с обучения произношению, где большую помощь оказывают считалочки, песенки, рифмовки, пословицы, поговорки, кончая обучением чтению, пересказу, письму, где в качестве текстов берутся татарские сказки. Конечно, нельзя объять все. Исторический анализ и изучение педагогической ценности устного народного творчества является задачей нашего дальнейшего исследования.

Литература:

1. Абдуллин А.Х. Тематика и жанры татарской дореволюционной песни / Вопросы татарской музыки // Сб. науч. работ под редакцией Я.М. Гиришмана. – Казань, 1967. - с. 3-80.
2. Антология татарской поэзии. - Казань: Таткнигоиздат, 1956. - 606 с.
3. Виноградов Г.С. Русский детский фольклор. - Иркутск, 1930. - 233 с.
4. Галимуллин Р.Т. Башкирская протяженная песня (юго-восточная традиция): Автореферат дис. канд. искусствоведения. - Магнитогорск, 2002.
5. Идегей: Татарский народный эпос / перевод С. Минкина. - Казань: Татар. Кн. Из-во. 1988. - 388 с.
6. Исанбет Наки С. Татарские народные пословицы. В трех томах. Том 1. На татарском языке. Издание первое. - Казань: Татар. Кн. Из-во. 1959. - 916 с.
7. Казанские татары, в статистическом и этнографическом отношении. Сочинение действительного статского советника К. Фукса (недоступная ссылка). - Казань: Университетская типография, 1844. — 131 с.
8. Капица О.И. Детский фольклор. Песни, потешки, дразнилки, сказки, игры. - Л.: Прибой, 1928. - 222 с.
9. Каримуллин А.Г. Татарский фольклор 1612-1981 гг.: В 2 ч. / Аннотир. указ. лит. - Казань, 1993. - 134 с.
10. Катанов И.Ф. Исторические песни Казанских татар / И.Ф. Катанов - Казань: Типография императорского университета, 1899. - 36 с.
11. Каюм Насыри. Избранные произведения. Казань: Тат. Кн. издательство, 1977. - 254 с.
12. Мухаметзянов С.А. Педагогические условия нравственного воспитания младших школьников с использованием в прогрессивных идей башкирской народной педагогики: Автореф. дисс. Кан. Пед наук. - Уфа, 1995. - 20 с.
13. Надиров И.Н. К вопросам классификации и жанровых особенностей татарской народной песни // Итоговая научная сессия Казанского института языка, литературы и истории АН СССР – Казань, 1964. - С. 32-34.
14. Поэтика татарского фольклора. - Казань, 1991 - 110 с.
15. Садиков М.Р. ...звучит лишь письменна (Татарский фольклор периода Казанского ханства в русских исторических источниках) – Казань, Дом печати, 2006, - 128 с.
16. Тукай Г. Народная литература / Г. Тукай, Избранное /Г. Тукай. пер. Ф. Валееваой. - М., 1975 - 320 с.
17. Урманчиев Ф.И. Героический эпос татарского народа – Казань: Таткнигоиздат, 1984. - 312 с.
18. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. Москва: Просвещение, 1968, 557 с.
19. Хакимзянов Р.Ф. Исторические песни в татарском фольклоре. - Казань: ИЯЛИ, 2017. - 172 с.
20. Худяков М. Очерки по истории Казанского ханства. - Казань, 1983. - 320 с.
21. Чумарова Л.Г. Фольклор как средство этнопедагогики / Л.Г. Чумарова, Е.А. Беляева, О.А. Николаева // Проблемы современного педагогического образования. Сб. науч. трудов. - Выпуск 56. (8) - Ялта: РИА ГПА - 2017. - С. 280-288
22. https://books.google.is/books?id=D_6Oo2IJ2mUC&hl=tr&source=gbs_navlinks_s

УДК: 376.2

магистрант Дерюгина Арина Станиславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ДИСГРАФИИ И ПРОБЛЕМА ЕЕ КЛАССИФИКАЦИИ

Аннотация. В статье представлены современные теоретические представления о дисграфии, как одном из нарушений процесса овладения письменной речью. Рассмотрены основные проблемы ее классификации.

Ключевые слова: письменная речь, языковая система, процесс письма, дисграфия, виды дисграфий, коррекция.

Annotation. The article presents modern theoretical concepts of dysgraphia as one of the violations of the process of mastering written speech. The main problems of its classification are considered.

Keywords: written speech, language system, writing process, dysgraphia, types of dysgraphia, correction.

Введение. Письменная речь в современной жизни имеет не меньший вес, чем устная. В настоящее время именно через письменную речь передается значительная часть всей поступающей информации. При этом письменная речь формируется у детей гораздо более медленно, чем устная, а процесс становления данного вида речи может быть связан с множеством проблем. Трудности освоения письма испытывают практически все дети, но у некоторых они приобретают устойчивый характер.

Актуальность предложенной статьи обусловлена тем, что стойкие трудности, которые связаны с процессом овладением письменной речью (различного вида дисграфии) являются нередкими явлениями в начальной школе [3, 4, 6, 7].

Данное нарушение распространено не только среди обучающихся специальных коррекционных школ, но и массовых общеобразовательных. В различных исследованиях показано, что из года в год в России количество детей с подобными нарушениями письменной речи не только не уменьшается, а, наоборот, с каждым годом можно наблюдать тенденцию к их увеличению.

Так, по данным логопедических исследований, которые были осуществлены профессором М.Е. Хватцевым, еще в середине 50-е г. XX века, количество обучающихся классов начальной подготовки, посещающих массовые школы и имеющих диагноз «дисграфия» было около 6%. А уже в 2013 году количество тех детей, которые имеют подобного рода нарушения в обычных школах, составляло более 30%, а в гимназиях – 20% [4].

Трудности данного вида можно обнаружить уже в первые годы школьного обучения и в немалых случаях они могут сохраняться и в более позднем школьном возрасте, все отчетливо проявляясь, при увеличивающихся требованиях к письменной речи.

Разнообразные виды нарушений, связанные с устной и письменной речью являются одной из основных причин школьной неуспеваемости обучающихся начальных классов. Проблема успешного овладения навыками грамотной письменной речи – одна из наиболее актуальных и сложных проблем, как для общей, так и для специальной педагогики [3].

Письменная речь – это выражение мыслей с помощью графических знаков. Письмо, как языковая система представляет собой определенного рода навык, который связан с графо-моторной сферой ребенка. Несмотря на наличие фактической связи навыка в сфере письма с устной речью, он все-таки обладает собственной психологической, сенсомоторной базой, с помощью которой обеспечивается его практическая реализация.

По мнению И.А. Шурыгиной, основным симптом дисграфии проявляется в наличии устойчивых и специфических ошибок на письме. Однако, следует заметить, что на этапе начального обучения у детей в процессе освоения навыков письменной речи, может отмечаться множество ошибок. При этом ошибки подобного рода, как правило, не могут считаться патологическими ввиду того, что у данных ошибок нет абсолютно ничего общего с теми или иными расстройствами, которые относятся к механизму письма. Допускаемые ошибки на письме у учащихся начальных классов относятся к проявлениям тех определенного рода трудностей, которые имеют природный характер, они свойственны именно для данного этапа обучения. По мере того, как начинают приобретаться определенные навыки письма, они начинают быстро исчезать. При проявлениях дисграфии ошибки носят достаточно устойчивый характер, во время учебного процесса они не исчезают, а, наоборот, происходит их количественное увеличение, особенно, в условиях постепенного, в рамках школьной программы осложнения материала по русскому языку.

Изложение основного материала статьи. Письменную речь можно обозначить в качестве средства для выражения тех или иных человеческих мыслей с помощью специальных, созданных для данных целей, так называемых условных знаков. При этом, в качестве основного назначения в навыках письменной речи выступает процесс, который направлен на передачу речи на расстояние и процесс, который направлен на закрепление ее во времени. Для обозначенных выше целей специально созданы графические знаки, с помощью которых происходит передача звуков, слов и слогов. Процесс, который связан с овладением ребенком навыками письменной речи происходит в условиях процесса обучения целенаправленно и произвольно [7].

Проблема нарушения письма является наиболее актуальной и сложнейшей в современной логопедии. Несмотря на то, что проведено огромное количество исследований и накоплен теоретический материал, до сих пор среди специалистов не существует единства как в отношении терминологии, используемой для обозначения нарушений письма, так и в определении ее природы. Круг специалистов из различных областей, занимающихся изучением нарушения письма, постоянно расширяется, что ведет к формированию более целостных знаний и междисциплинарного подхода в изучении данной проблемы.

В России началом системного психолого-педагогического подхода к изучению речевого дизонтогенеза считаются исследования Р.Е. Левиной и ее учеников. Нарушения письма в рамках данного подхода рассматриваются как отсроченные проявления устно-речевого дефицита с ведущей ролью в нем несформированности фонетико-фонематических процессов [5].

М.М. Безруких, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева явились основоположниками клинико-педагогического подхода, который на основе смежных наук позволил выйти на новый виток изучения нарушений письма. Следствием этого явилась возможность включения различных методов психофизиологии, патопсихологии, психолингвистики и нейропсихологии в процесс коррекции нарушений письменной речи. С точки зрения клинико-педагогического подхода структура нарушений письма основана на трудностях формирования и развития операционного состава и письма, являющихся сенсомоторными навыками высокой сложности [4].

Специалистами, работающими в сфере логопедии О.Б. Иншаковой, Н.Л. Немцовой показана и освещена огромная роль, которая отводится межполушарному взаимодействию в успешности обеспечения процесса письма [7, 11].

Таковыми исследователями, как Т.В. Ахутиным, Н.М. Пылаевой, А.В. Семенович, Л.С. Цветковой, практикуется нейропсихологический подход с точки зрения индивидуальных различий. Нейропсихологическим подходом охватывается исследование структуры психических функций, таких как операций, связанных с переработкой кинестетической и слуховой информации, а также зрительной и зрительно-пространственной. Кроме того, данным подходом охватываются также и процессы, которые направлены на избирательную активацию, программирование и контроль деятельности; серийность в организации движений, и, как следствие, иерархию их нарушений. Это делает подход к изучению, а, следовательно, и коррекции нарушений письма системным, соотносящим письмо с состоянием других психических функций [5].

Несмотря на активное изучение проблемы нарушения письма в течение почти ста пятидесяти лет, до сих пор она остается одной из наиболее спорных и неоднозначных в логопедии.

Так, в литературе не существует до сих пор единого определения дисграфии.

Например, профессор Р.И. Лалаева [9] относит к дисграфии факт частичного нарушения процесса, которое связано с письмом. С ее точки зрения указанное нарушение может проявляться в часто повторяющихся ошибках на письме. Данные ошибки имеют, при этом, достаточно стойкий характер и обусловлены они не окончательно сформированными у ребенка функциями высшего психического свойства, которые участвуют в процессе письма. Автор И.Н. Садовникова [5] предлагает иное определение дисграфии. С ее точки зрения у младших школьников дисграфия проявляется в трудностях с процессом, который связан с овладением письменной речью. Основной симптом данного расстройства письма, с точки зрения данного автора заключается в наличии ошибок, носящих стойкий специфический характер.

С точки зрения А.Н. Корнева дисграфией является достаточно стойкая неспособность, связанная с овладением определенными навыками письма (фонетическими принципами письма) по существующим в педагогике и логопедии правилам графики. Данная проблема с письмом может возникать, несмотря на тот факт, что у ребенка имеется достаточный и необходимый уровень развития, как интеллектуального, так и речевого и отсутствуют нарушения грубого характера, связанные со зрением и слухом [8].

Профессор А.Л. Сиротюк относит к механизму возникновения дисграфии факт частичного нарушения, имеющегося в навыках письма у учащихся, возникшего в результате очагового поражения одной из частей коры головного мозга. Данное поражение может возникать как ввиду его недоразвития, так и в результате происходящих в нем изменений, носящих дисфункциональный характер [12].

Однако можно видеть, что все авторы указывают на специфические стойкие ошибки, не связанные со знанием орфографических правил или умением их применять.

Такое же неоднозначное отношение, как и к определению дисграфии, существует в современной логопедии к классификации ее видов.

Так, авторами А.Н. Корневым, Р.И. Лалаевой, М.Р. Львовым, С.Б. Яковлевым выделяется дисграфия и дизорфография.

Так, с точки зрения Р.И. Лалаевой и И.В. Прищеповой дизорфография возникает при стойком нарушении морфологического и традиционного принципов, а согласно точки зрения О.А. Величенковой, О.Б. Иншаковой, А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, Е.Н. Российской и других авторов дисграфия возникает при нарушении фонетического принципа письма [2, 5].

Так, в качестве основного симптома дисграфии, с точки зрения авторов, О.Б. Иншаковой, И.Н. Садовниковой и Р.И. Лалаевой указывается наличие частотных повторяющихся ошибок, которые неверно отражают звуковой состав передаваемого слова. Ошибки указанного вида представляется возможным объединить по предполагаемому механизму, который связан с их возникновением [9, 11].

В российской логопедической научной мысли такими авторами, авторами, как Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, И.Н. Садовниковой, А.В. Ястребовой выделяются конкретные типы дисграфических ошибок, которые возникают на письме:

- смешение букв, возникающее по причине наличия у них определенной акустико-артикуляционной похожежности;

- ошибки в виде лишних вставок букв, пропусков букв, их перестановок, а также перестановок слогов;

- ошибки, связанные со смешением букв, которые имеют на письме некоторое графическое сходство.

Проведенное в диссертации О.А. Величенковой комплексное исследование (нейропсихологическое и логопедическое) письма, речи и иного вида высших психических функций у детей, имеющих диагноз «дисграфия» позволило данному коллективу авторов осуществить выделение трех видов дисграфий [1].

В основе данной классификации дисграфий, по мнению данных авторов, наблюдается преимущественная слабость следующих функций, которые имеют самую непосредственную связь:

- с функциями контроля и программирования;

- с функцией переработки (по левополушарному типу) кинестетической и слухо-речевой информации;

- с функцией переработки (по правополушарному типу) зрительно-пространственной и иных видов информации [4].

На основе психофизиологического подхода О.А. Токаревой была разработана классификация, в которой были учтены поражения тех или иных анализаторов. Автором были выделены следующие виды дисграфий: оптическая, акустическая и моторная [13].

В 70-80-х гг. Р.И. Лалаевой и сотрудниками кафедры логопедии Санкт-Петербургского РГПУ им. Герцена была разработана классификация, в основу которого был положен лингвистический подход. В предложенной данными авторами классификации учитывался тот уровень языковых операций, который должен сформироваться у детей на определенный период. Согласно данной классификации были выделены следующие виды дисграфий:

- артикуляторно-акустическая - ее основой считаются нарушения, которые связаны со звукопроизношением (в виде их пропусков, смещений и замен);
- дисграфия, которая связана с нарушенными процессами фонемного распознавания (в виде замен и смещения звуков, которые являются достаточно близкими по своим акустическим параметрам);
- дисграфия, которая связана с нарушенными процессами языкового анализа и языкового синтеза:
 - звукобуквенного, связанного с пропусками, перестановками, добавлениями букв в словах;
 - слогового, связанного с пропусками, перестановками, вставками слогов;
 - слогового на уровне предложений (в виде пропусков, перестановок, вставок слов, слитного написания слов в предложениях);
- аграмматическая дисграфия, которая вызвана недоразвитием лексико-грамматического построения речи с недостаточной сформированностью обобщений (морфологических и синтаксических). При данном виде дисграфии наблюдается нарушение морфологических структур слова, смысловых и грамматических связей, при этом происходит искажение согласования в словах, предложно-падежных конструкциях, наблюдается пропуск членов предложения;
- оптическая дисграфия, в ее основе находится механизм, который связан с недостаточным развитием зрительного гнозиса (узнавания) и мнезиса (памяти), сюда же относится и механизм, который связан со зрительным синтезом и анализом пространственных отношений между предметами. Данное нарушение может проявляться в виде специфических кинетических ошибок:

а) в виде не дописывания или, наоборот, излишнего дописывания каких-либо буквенных элементов;

б) в виде зеркальных замен - реверсии вертикальных прописных [в], [д] или реверсии горизонтальных замен - [с], [э]; литеральных замен (на уровне буквы) и зеркальных замен (на уровне слова) [9].

Дисграфии в чистом виде практически не встречаются. Как правило, на практике такие нарушения имеют смешанные формы, в результате чего в значительной мере затрудняется окончательная постановка диагноза.

Выводы. Обобщая все вышеизложенное, можно отметить, что письменная речь - сложный системный и произвольный психический процесс, который включает в себя совместную работу различного рода анализаторов.

С позиции клинико-психолого-педагогического и психолингвистических подходов, проблема нарушения письма заключается в несформированности определенного вида операций процесса письма, а также высших психических функций.

В связи с чем, в процессе различных видов обследования учащихся необходимо отобрать те конкретные методики, с помощью которых возможно изучение всех имеющихся механизмов, которые связаны с нарушением процессов письма, а также выделение тех или иных разновидностей дисграфии у конкретного ребенка.

В связи с чем, специально организованная система, направленная на диагностику и коррекционно-развивающую логопедическую работу должна обеспечить успешность коррекционных мероприятий проблем дисграфии только в том случае, если будет носить системный, комплексный и строго дифференцированный характер. Она должна быть направлена не только на процесс формирования специфических механизмов, которые связаны с письменной речью, но и на процесс, который связан с развитием общефункциональных механизмов. К данным механизмам можно отнести такие мыслительные операции, как восприятие, внимание, память. А также на процесс интеграции указанных выше процессов в структуре письменной речевой деятельности.

Таким образом, проблема дисграфии является сложной и крайне неоднозначной, как в теоретическом, так и в практическом аспектах. На сегодняшний день существует множество подходов к ее определению и связанных с ними вариантов классификаций данного речевого нарушения.

Литература:

1. Ахутина Т.В., Величенкова О.А., Иншакова О.Б. Дисграфия: нейропсихологический и психолого-педагогический анализ // Человек пишущий и читающий: Материалы международной конференции (14-16 марта 2002 г.С.-Петербург). – СПб.: Изд-во С.- Петерб. ун-та, 2004. - С. 82-97.
2. Ахутина Т.В. Нейропсихологический анализ ошибок на письме // Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция». Под ред. О.А. Величенковой. М.: Изд-во «Логомаг», 2018. - С. 76-95.
3. Богаткова А.К., Медведева Е.Ю. Коррекция фонематической стороны речи старших дошкольников как профилактика нарушений письма и чтения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. Вып. 60 (1) С. 37-40.
4. Брындина И.В., Гогиллашвили Н.Н., Ключкова В.П. Особенности нарушения письма у младших школьников / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://urok.1sept.ru/>
5. Дорофеева С.В. Лингвистические аспекты коррекции дислексии и дисграфии / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <file:///C:/Users/ /lingvisticheskie-aspekty-korreksii-disleksii-i-disgrafii-opyt-uspeshnogo-primeneniya-kompleksnogo-podhoda.pdf>
6. Жулина Е.В., Шамов А.Н. Внешняя речь и ее влияние на становление речи ребенка // Вестник Мининского университета. 2017. № 2 (12).
7. Иншакова О.Б. Нарушение письма и чтения у уч-ся правшей и неправшей. Дисс. ... к.п.н. – М., 1995.
8. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма / А.Н. Корнев. — СПб., 2003.
9. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. - СПб., 1997.
10. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
11. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоления у младших школьников [Текст] / И.Н. Садовникова. - М.: «Владос», 1995. - 256 с.
12. Сиротюк, А.Л. Коррекция обучения и развития школьников [Текст] / А.Л. Сиротюк. – М., 2001. – 48 с.

13. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Расстройства речи у детей и подростков. Под ред. С.С. Ляпидевского. - М., 1969. - С. 39-45.

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Джюева Айна Руфиновна Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова (г. Владикавказ);

кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Бесаева Аза Герсановна Юго-Осетинский государственный университет имени А. Тибилова (г. Цхинвал);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Хадикова Инесса Муратовна Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова (г. Владикавказ)

ПРОБЛЕМА РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье рассматриваются основные факторы риска в контексте функционирования образовательной среды и характеризуются важнейшие условия ее психологической безопасности. Это отсутствие психологического насилия в межличностном взаимодействии субъектов учебно-воспитательного процесса, доверительный характер данного взаимодействия, сохранение и укрепление психического здоровья, организация насыщенного образовательного пространства, стимулирующего продуктивное развитие его субъектов. Именно качеством образовательной среды определяется жизнеспособность любого социума, потому так значительно и необходимо обеспечение высокого уровня ее психологической безопасности.

Ключевые слова: образовательная среда, психологическая травма, референтная значимость, психологическое насилие, психологическая безопасность, психическая комфортность, межличностное взаимодействие.

Annotation. The article considers the main risk factors in the context of the functioning of the educational environment and describes the most important conditions of its psychological security. They're the absence of psychological violence in the interpersonal interaction of subjects of the educational process, the confidential nature of this interaction, the strengthening of mental health, the organization of rich educational space that stimulates the productive development of its subjects. It is the quality of the educational environment that determines the viability of any society, that's why it is so important and necessary to ensure a high level of psychological security.

Keywords: educational environment, psychological trauma, reference significance, psychological violence, psychological security, mental comfort, interpersonal interaction

Введение. В настоящее время, в период радикальных перемен во всех сферах жизни социума, характеризующихся стремительно меняющимися условиями существования каждого конкретного индивида, налицо настоятельная необходимость оказания последнему психологической помощи и поддержки. Особую актуальность в данной связи приобретает проблема установления психологической защищенности в ситуации взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса и, следовательно, – создания условий для обеспечения психологической безопасности образовательной среды.

Изложение основного материала статьи. Под психологической безопасностью образовательной среды обычно понимается такое ее состояние, которое характеризуется защищенностью ее субъектов от фактов психологического насилия в процессе межличностного взаимодействия, способствует осуществлению личностно-доверительного общения, содействует формированию референтной значимости среды и обеспечивает укрепление психического здоровья принадлежащих к ней лиц [3; 6; 9].

Поскольку любое образовательное учреждение призвано осуществлять профессиональную педагогическую деятельность, направленную на личностное развитие обучающихся, обеспечение психологической безопасности образовательной среды в нем характеризуется тремя уровнями – организационным, профессиональным, личностным. При этом как сама образовательная среда, так и все участники образовательного процесса могут выступать одновременно в качестве как субъектов, так и объектов реализации психологической безопасности. Данное обстоятельство диктует необходимость неуклонного учета следующих установленных рядом отечественных ученых [1; 2; 5; 9] психолого-педагогических факторов риска в контексте функционирования образовательной среды: а) условий реализации процесса обучения, представленных освещенностью учебных кабинетов, состоянием, расположением и размерами мебели, состоянием вентиляции и температурного режима помещений, полиграфическими параметрами и состоянием учебной и справочной литературы по образовательным дисциплинам и пр.); б) академической загруженности учащихся проявляющейся прежде всего в распределении учебной нагрузки по дням недели, соответствии временным показателям, установленным возрастными и гигиеническими нормами для выполнения домашней самостоятельной учебной работы и пр.); в) характера межличностного взаимодействия педагогов, учащихся и их родителей (наличие или отсутствие атмосферы конфликтности среди учащихся, наличия педагогических конфликтов, нарушенных детско-родительских взаимоотношений и т.п.).

Требование учета индивидуальных и личностных особенностей каждого учащегося в образовательном процессе школы, провозглашаемое гуманистической педагогикой, диктует необходимость формирования психологически комфортного и безопасного социокультурного пространства, не только способствующего приобретению системы знаний по учебным дисциплинам, но и обеспечивающего сохранение здоровья и гармоническое развитие личности всех участников психолого-педагогического взаимодействия. Между тем в течение ряда последних лет на освоение воспринимаемого информационного материала, включая процесс домашней самостоятельной работы, школьники затрачивают все большее количество времени, следствием чего нередко является существенное снижение их двигательной активности, являющейся главным условием полноценного физического развития.

Это приводит к значительному сокращению времени, остающегося у индивида для отдыха и других видов деятельности, помимо образовательной, не говоря уже о пребывании на свежем воздухе, что

неизбежно влечет за собой снижение учебной мотивации, затруднения в выполнении школьной нагрузки, а далее – развитие психогенной дезадаптации, и нервно-психических расстройств [2; 7; 8].

Имеются и другие факторы, существенно препятствующие обеспечению психологической защищенности образовательной среды. Значительную опасность для осуществления межличностного взаимодействия ее субъектов представляет психологическая травма, серьезно затрудняющая процесс как личностного, так и физического развития индивида, наносящая ущерб его психическому здоровью, препятствующая его успешной самоактуализации. Главным же источником психологической травмы, ее основной причиной является проявление психологического насилия в ходе реализации межличностного взаимодействия субъектов учебно-воспитательной деятельности.

Изживание указанных факторов риска должно способствовать повышению уровня психологической защищенности субъектов образовательного процесса и на этой основе - содействовать формированию безопасных отношений в их дальнейшей социальной жизни.

К характеристикам психологической безопасности образовательного пространства относят: а) отсутствие психологического насилия в межличностном взаимодействии субъектов учебно-воспитательного процесса; б) лично-доверительный характер взаимодействия; в) сохранение и укрепление психического здоровья; г) нейтрализацию факторов риска для продуктивного личностного развития субъектов психолого-педагогического взаимодействия; д) организацию насыщенного образовательного пространства, стимулирующего продуктивное развитие субъектов.

Обеспечение психологической комфортности и безопасности образовательной среды предполагает проведение постоянного мониторинга условий реализации учебно-воспитательного процесса, что позволяет осуществлять контроль и коррекцию качества психолого-педагогического взаимодействия.

Недостаточная эмпирическая разработанность проблемы диктует необходимость определения основных факторов, призванных обеспечить эффективность процесса формирования психологической безопасности образовательной среды.

Первым из этих факторов является референтная значимость данной среды, фиксируемая как положительное отношение к ней. Определенную угрозу для психологической безопасности может представлять в данном контексте отсутствие у субъектов образовательной среды удовлетворенности главными характеристиками процесса взаимодействия, ибо именно в данном процессе сосредоточены предпосылки, условия, возможности личностного развития индивида. В качестве эмпирических проявлений указанного фактора выступают наличие эмоционального комфорта, возможности свободного выражения своей точки зрения, уважительного отношения к себе и другим, сохранение чувства собственного достоинства, осуществление взаимопомощи, учет личных проблем и затруднений, проявление внимания к просьбам и предложениям субъектов и др.

Следовательно, в качестве второго фактора выступает удовлетворенность субъектов образовательной среды всеми составляющими психолого-педагогического взаимодействия в ней. Именно удовлетворенность средовыми характеристиками и может служить средством обеспечения психологической безопасности учебно-воспитательного процесса. Психологически безопасное образовательное пространство, оцениваемое субъектами как референтно значимое, удовлетворяющее их основные потребности в лично-доверительном взаимодействии, обеспечивающее психологическую защищенность субъектов, формируется на основе реализации конструктивного диалога и полилога, активного сотрудничества и непримиримости к проявлениям психологического насилия во взаимодействии, борьбы за сохранение и укрепление психологического здоровья каждого индивида.

Поэтому третий фактор состоит в обеспечении защищенности от проявления психологического насилия в условиях межличностного взаимодействия [4; 9].

Исходя из перечисленных факторов, выделяются и следующие диагностические показатели психологической безопасности учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении: а) уровень отношения к образовательной среде со стороны всех ее субъектов, б) уровень удовлетворенности ее характеристиками, в) уровень защищенности от возможного проявления психологического насилия в ходе межличностного взаимодействия субъектов данной среды.

К психологическим составляющим, или характеристикам школьной образовательной среды, способствующим обеспечению ее психологической безопасности, относятся уважительное отношение к каждому ее субъекту, доброжелательная атмосфера, работа над вовлечением учащихся в общественную жизнь школы, формированием у них социальных навыков взаимодействия, оказание помощи в кризисные периоды и др. Таким образом, при условии сформированности у субъектов учебно-воспитательного процесса всего комплекса указанных диагностических показателей можно говорить о полной психологической безопасности данной образовательной среды.

Психологическая безопасность учебно-воспитательного процесса обеспечивает школьнику состояние защищенности от посягательств на его достоинство, душевное благополучие, позитивное мировосприятие.

Любая акция, направленная на обеспечение и сохранение психологической безопасности субъектов школьной образовательной среды, должна быть поддержана и педагогами, и учащимися, и членами администрации, и родителями. Создание условий для психологической безопасности воспитательно-образовательного процесса осуществляется посредством систематической совместной деятельности учителя и учащихся. В ходе общения с педагогом на примере его отношения к другим людям, к социуму, к самому себе осуществляется формирование системы отношений школьников, их личностных и характерологических черт. Именно у педагога в условиях образовательной среды дети, учатся, например, своевременному выявлению возникающих проблем и определению перспектив их решения, конструктивной нейтрализации развивающихся в ходе общения конфликтных ситуаций, приобретают умения справляться со своими эмоциями по отношению к сверстникам и взрослым, уважительно относиться к точке зрения другого человека даже в случае несогласия с ней и др.

Учеными выявлен ряд критериев психического здоровья индивида, в числе которых следующие: 1) сформированность собственного физического и психического «Я», осознание его идентичности и стабильности; 2) чувство стабильности и сходства переживаний в аналогичных условиях; 3) критическое отношение к себе, к собственной психической деятельности и ее последствиям; 4) обусловленность психических реакций мощностью и многократностью средовых воздействий, характером социальных обстоятельств и ситуаций; 5) умение управлять собственными поведенческими актами согласно социальным

нормам, правилам, законам; 6) умение проектировать перспективы собственной жизнедеятельности и реализовывать их; 7) способность преобразования способов поведения в соответствии с изменяющимися жизненными обстоятельствами и условиями.

Как показывает обобщение вышесказанного, обеспечение психического здоровья человека предполагает содействие в осуществлении его саморазвития; оказание помощи в профессиональном самоопределении и на его основе в проектировании дальнейшей жизнедеятельности; формирование и совершенствование способности к саморегулированию собственного поведения и управлению им; проведение профилактических мероприятий по предотвращению угрозы социальных опасностей, связанных, например, с употреблением наркотиков, вхождением в деструктивные общественные группировки и пр.).

Учеными выявлено, что сущность психологической безопасности непосредственно связана с эмоциональным равновесием индивида, присутствием у него положительных эмоций, его отношением к другим людям и самому себе [3; 6; 7]. Определяя эффективность межличностного взаимодействия, данный феномен предполагает наличие у человека высокого чувства собственного достоинства, осуществление им непрерывного личностного развития и продуктивной самореализации, проявление заботы и доверия к окружающим.

Имеются следующие основные показатели психического здоровья личности. Во-первых, это позитивное настроение, в котором пребывает индивид. Во-вторых - высокий уровень психических возможностей, позволяющих человеку благополучно выходить из различных сложных ситуаций, связанных с переживанием неудачи, тревоги, страха, нервного срыва и пр. Психические возможности человека отчасти связаны с особенностями его нервной системы, являющимися наследственными факторами. Например, один человек является по своей природе очень возбудимым, ввиду чего в большей мере подвержен нервным переживаниям, другой - напротив, менее впечатлителен и потому довольно легко преодолевает негативное психическое состояние. В то же время психические возможности во многом определяются способностью индивида управлять собственными эмоциями, поведением, несмотря на различные негативные воздействия. Навык управления своей психикой выступает в качестве основного показателя психического здоровья.

Вышеизложенное позволяет считать, что психологически безопасная образовательная среда характеризуется позитивным отношением к ней большинства субъектов учебно-воспитательного процесса, высоким уровнем удовлетворенности ее содержанием и защищенности от проявления психологического насилия в межличностном взаимодействии.

Именно в такой обстановке формируется здоровая личность, не предпринимая деструктивных шагов в ущерб психологическому благополучию окружающей среды и ее субъектов. Таким образом, истинно безопасной в данном контексте является такая среда, в которой сохраняются, поддерживаются и укрепляются психическое здоровье и психологическое благополучие каждой личности.

Психическое здоровье и психологическое благополучие выступают в качестве основополагающих категорий, детерминирующих развитие каждого члена социума. Только в состоянии внутреннего спокойствия любой индивид способен к адекватному выполнению общественных, возрастных, культурных ролей, совершенствоваться на протяжении всей жизни. В школе важно создать комфортные условия психологической безопасности образовательной среды, чтобы ученики и учителя имели возможность удовлетворять свои основные потребности. Это позволит чувствовать себя защищенными, развивать психическое здоровье. Одним из важнейших условий формирования психически здоровой личности как раз и является безопасностью образовательной среды, что диктует необходимость создания в школьных коллективах благоприятного психологического климата.

Следует помнить, что если одни дети могут учиться в любой психологической обстановке, то другим требуется оказание помощи в нейтрализации конфликтных ситуаций. Практика показывает, что в образовательных организациях с эффективной превентивной системой, в которой делается акцент на установлении психологической комфортности учащихся, гораздо выше уровень их ответственности и дисциплины. Главным компонентом такой системы является создание доброжелательного коллектива, характеризующегося атмосферой честного сотрудничества и взаимной поддержки. Важно выработать у школьников поведенческие и коммуникативные навыки, умение правильно вести себя в проблемных и иных сложных ситуациях, что способствует формированию и обогащению их позитивного опыта, приобретаемого в процессе учебного и межличностного взаимодействия.

Важным фактором и необходимым условием формирования безопасной образовательной среды является здоровье учителя, которое выходит далеко за пределы его личного физического состояния. Управление своим здоровьем и настроением, сохранение личного достоинства позволяют ему, всегда находясь «в форме», эффективно организовывать учебно-воспитательный процесс и обеспечивать оптимальный характер психолого-педагогического взаимодействия как на занятиях, так и во внеклассной работе. Ведь именно это определяет здоровье школьника в гораздо большей мере, чем следование санитарно-гигиеническим нормам и нормализация учебной нагрузки. Более того примеры способов действий и поведения, стили и типы отношений, используемые им в ходе психолого-педагогического взаимодействия, усваиваются и перенимаются школьниками, а затем проявляются в их поведении.

Однако следует отметить, что проблема здоровья учителя характеризуется довольно важной спецификой. Педагогическая деятельность реализуемая в сфере субъект-субъектного взаимодействия, связана, как известно, с высоким эмоциональным напряжением. И именно создание благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе и в образовательном учреждении в целом выступает в качестве главного условия положительного решения данной проблемы, а также способствует обеспечению уважительного отношения к личности, взаимоподдержки и взаимопомощи, доброжелательности и терпимости, самоуважения и самовосприятия всех субъектов образовательной среды.

В числе важнейших факторов и условий создания и сохранения безопасного образовательного пространства учеными отмечается психологическая культура личности как интегральная характеристика образовательной среды, обеспечивающая психологическое здоровье учителя и учащихся и раскрывающаяся в реализации педагогической деятельности и психолого-педагогического взаимодействия.

В структуре психологической культуры педагога как многомерного психологического образования выделяются следующие необходимые компоненты:

- когнитивный, предполагающий наличие комплекса психологических знаний о человеке и его социальном взаимодействии, системы объективных представлений о собственном психическом мире и индивидуально-личностных качествах, креативности, способности к социальному творчеству;
- рефлексивно-перцептивный, состоящий в проявлении наблюдательности, внимательности к окружающим, психологической проницательности, способности к идентификации, умении адекватного восприятия самого себя и других, наличии прогностических способностей;
- аффективный, заключающийся в развитой эмпатии, чувстве собственного достоинства, богатстве и действительности переживаний, чуткости к окружающим, умении сопереживать, а также в эмоциональной стабильности, отзывчивости, доброжелательности, великодушии, милосердии;
- волевой, предполагающий наличие способности противостояния отрицательным эмоциональным воздействиям, исключения расстройства деятельности при интенсивной физической и психической занятости, самоконтроля, выдержки, настойчивости в утверждении и отстаивании моральных ценностей и принципов;
- коммуникативный, состоящий во владении навыками конструктивного общения с разными людьми, адекватного восприятия и передачи информации, в умении правильно конструировать собственные высказывания, логично и аргументированно излагать свою точку зрения;
- ценностно-смысловой, заключающийся в знании и соблюдении социальных и нравственных норм и правил, ценностного отношения к ним, ответственности, справедливости, проявлении интереса к людям, толерантности, гуманности, самоуважения и пр. [3; 7].

Психологическая культура выступает в качестве механизма социальной адаптации индивида и его взаимодействия с окружающими, залога его психического здоровья и продуктивности любой его деятельности, включая учебно-познавательную.

В ходе проектирования и моделирования образовательного пространства необходимо учитывать и факт присутствия почти у каждого учащегося общей внутренней цели, направленной на осознание собственной востребованности в микросоциуме, причастности к жизнедеятельности школы и своего места в ней. Данная общая цель, как указывают психологи, обычно воплощается в стремлении индивида к ощущению своей состоятельности, проявляющейся в трех направлениях: а) интеллектуальной состоятельности, ощущаемой в учебно-познавательной деятельности; б) коммуникативной состоятельности, предполагающей внесение индивидом своего вклада в жизнь классного коллектива; в) в деятельностной состоятельности, заключающейся в наличии определенного вклада учащегося в жизнь образовательного учреждения [6; 8; 9].

Интерес учащихся к познавательной деятельности, проявляющийся в желании посещать занятия, слушать объяснения педагогов и выполнять их задания, существенно возрастает в процессе личностно-ориентированного обучения, при наличии доброжелательных отношений с учителями и одноклассниками, предполагающих неформальное общение, осуществление сотрудничества, взаимоподдержки и взаимопомощи, а также учебной загруженности, не превышающей возрастных норм, интеллектуальных и физических возможностей каждого школьника.

Выводы. Таким образом, психологическая безопасность является важнейшим условием оптимального развития индивида, сохранения и укрепления его психического здоровья как основы жизнеспособности, залога жизненной успешности и благополучия. Именно качеством образовательной среды определяется жизнеспособность любого социума, потому так высока важность ее изучения, проектирования и моделирования. Потому так значительно обеспечение высокого уровня психологической безопасности в ее пространстве, создающем условия для обучения и воспитания подрастающего поколения, которое в недалеком будущем составит основу нашего общества.

Литература:

1. Аршинская Е.Л. Психопрофилактика в школе как способ сохранения психологического здоровья в пубертатный период // Вестник Восточно-Сибирской гос. академии образования. - 2013. - Вып. 16. - С. 140-143.
2. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. – СПб.: Союз, 2014. – 248 с.
3. Гераськина М.Г. Характеристика безопасности образовательных учреждений // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2007. - Вып. 3 (47). – С. 167-171.
4. Тимерьянова Л.Н. Обеспечение психологической безопасности образовательной среды. – Уфа: ИРО РБ., 2016 – 77 с.
5. Жупиева Е.И. Психология взаимодействия субъектов образования: учебное пособие. - Иркутск, 2014. - 248 с.
6. Корытова Г.С. Структура защитного и совладающего поведения в профессиональной деятельности педагогических работников // Сибирский психологический журнал. - 2005. - № 21. – С. 112-117.
7. Лактионова Е.Б. Образовательная среда как условие развития личности и ее субъектов // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2010. - № 128. – С. 40-54.
8. Рерке В.И., Бубнова И.С. Психологическая безопасность образовательной среды школы: изучение и прогноз // Казанский педагогический журнал. -2016. - №3. – С. 150-154.
9. Семикин В.В. Психологическая культура и образование. - СПб.: Изд-во РГПУ, 2016. - 263 с.

УДК: 371.7

аспирант Дмитриева Лариса Александровна

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

РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье представлена программа «Окружающая среда – творчество – здоровье», созданная на основе средового подхода с использованием арт-педагогических технологий, как средство реализации психолого-педагогического сопровождения здоровьесберегающего воспитания учащихся. Статья предназначена для всех интересующихся проблемами методологии здоровьесберегающего воспитания учащихся.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, средовой подход, окружающая среда, арт-педагогические технологии.

Annotation. The article presents the program "environment-creativity-health", created on the basis of environmental approach with the use of art-pedagogical technologies. The program is a means of psychological and pedagogical support of students' health-saving education. The article is intended for all those interested in the problems of methodology of students' health-saving education.

Keywords: psychological and pedagogical support, environmental approach, environment, art-pedagogical technologies.

Введение. Важным направлением деятельности педагогов и других работников системы образования является воспитание и социализация обучающихся в таких сферах, как отношение к природе и своему здоровью. В статье 3 ФЗ «Об образовании в РФ» при обозначении государственной политики в области образования обозначены такие ценности и принципы, как «...гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, ...воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде...». Природа и здоровье, наряду с другими категориями, обозначены как базовые национальные ценности, включенные в концепцию духовно-нравственного развития и воспитания гражданина РФ. При этом подчеркивается, что при единой концептуальной основе воспитания и социализации школьников педагогические работники могут осуществлять свободный выбор моделей, форм и методов, ориентируясь при этом на те из них, которые оказываются наиболее эффективными. Программа воспитания и социализации обучающихся пока имеет общий характер, а формы и модели воспитательной практики по ряду направлений, в частности, по направлениям здоровьесберегающего и экологического воспитания не конкретизированы и только формируются.

Изложение основного материала статьи. Поскольку современная действительность является довольно стрессовой в силу обилия информации и непрерывного повсеместного информационного потока, ребенок как никто другой нуждается в спокойном отдыхе, в уединении для восстановления сил, в общении с природой. Еще К.Д. Ушинский писал: «Природа есть могущественнейший агент в воспитании человека, и самое тщательное воспитание без участия этого агента всегда будет отзываться сухостью, односторонностью, неприятной искусственностью» [6, с. 140]. Городские обучающиеся же постоянно погружены в «душную атмосферу запертых зданий» (К.Д. Ушинский). А общение с природой в разных формах имеет терапевтический эффект и улучшает как психическое, так и физическое состояние.

В этой связи в современном мире актуализируется проблема здоровьесберегающего воспитания учащихся за счёт их общения с окружающей природной средой, а также проблема психолого-педагогического сопровождения такого воспитания. Значительным потенциалом для повышения эффективности мероприятий по здоровьесберегающему воспитанию и социализации школьников в связи с необходимостью учитывания возрастающей роли среды в развитии ребенка обладает, на наш взгляд, *средовой подход*, тесно связанный с новыми методологическими подходами в педагогике и активно развивающимися научными дисциплинами — психологией окружающей среды, экпсихологией, экологией здоровья, экотерапией.

Средовой подход не является новацией в педагогике: влияние среды на растущего человека отмечались еще в глубокой древности — это нашло отражение в народной мудрости («Подобное притягивает подобное»; «С кем поведешься, от того и наберешься»; «Яблоко от яблони недалеко падает» и др.) [3, с. 53]; влияние среды на развитие человека осознавали еще такие великие педагоги и философы, как Платон, Аристотель, Д. Дидро, А. Дистерверг, Дж. Локк, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, К.Н. Венцель, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев, Я.А. Коменский, Я. Корчак, М.В. Крупенина, А.Ф. Лазурский, П.Ф. Лесгафт, А.С. Макаренко, Н.И. Пирогов, С.Т. Шацкий и др. [4; 5], этот подход представлен в современных исследованиях С.В. Алексеева, И.А. Басовой, Ю.В. Громько, Ю.С. Мануйлова, О.Г. Роговой, Н.Л. Селивановой, В.И. Слободчикова, В.И. Панова, И. Шендрика, В.А. Ясвина и др. Рассматривая деятельность обучающегося как среду, мы подразумеваем опосредованное управление процессом формирования и развития личности и, в частности, совершенствование самоорганизации, через создание определенных условий деятельности обучающегося.

Средовой подход в воспитании как теория разработан учеником академика РАО Л.И. Новиковой руководителем лаборатории среды и средовых явлений в образовании Нижегородского института развития образования доктором педагогических наук Ю.С. Мануйловым, по определению которого, средовой подход в воспитании является новым явлением, хотя и тесно связанным с историей развития педагогики как науки и особой отрасли социального управления [2].

На основе средового подхода нами была разработана программа «Окружающая среда – творчество – здоровье» как основное средство реализации задач психолого-педагогического сопровождения здоровьесберегающего воспитания учащихся. В ходе реализации программы используются арт-педагогические технологии.

Данная программа является структурным компонентом ООП (основной образовательной программы школы), в частности, Программы воспитания и социализации обучающихся. Инновационный характер предлагаемой нами программы «Окружающая среда – творчество – здоровье» состоит в том, что

1) с одной стороны, по целям и содержанию она направлена на достижение личностных результатов в области экологической культуры, культуры окружающей среды;

2) с другой, по методам и формам, а также стратегиям внутриорганизационного взаимодействия специалистов, программа является одним из средств психолого-педагогического сопровождения.

Данная программа воспитания и социализации обозначает, наряду с прочими результатами, осознание обучающимися ценности экологически целесообразного, здорового и безопасного образа жизни; овладение современными оздоровительными технологиями; формирование готовности обучающихся к социальному взаимодействию по вопросам улучшения экологического качества окружающей среды; осознание обучающимися взаимной связи здоровья человека и экологического состояния окружающей его среды, роли экологической культуры в обеспечении личного и общественного здоровья и безопасности.

Из множества направлений психолого-педагогического сопровождения здоровьесберегающего воспитания в основу разработанной нами программы «Окружающая среда – творчество – здоровье» положены следующие направления:

- сохранение и укрепление психологического здоровья;
- формирование у обучающихся понимания ценности здоровья и безопасного образа жизни;
- развитие экологической культуры.

Основными формами психолого-педагогического сопровождения здоровьесберегающего воспитания выступали экспертиза, развивающая работа, просвещение, коррекционная работа, осуществляемая в течение всего учебного времени.

Программа «Окружающая среда – творчество – здоровье» психолого-педагогического сопровождения реализовывалась в течение трехмесячного периода в сотрудничестве со специалистами, в частности, ведущими такие предметы, как русский язык и литература, биология и другие.

В ходе реализации программы, наряду с информированием, участникам предлагались разные виды творческого взаимодействия со средой, позволяющие им развивать комплекс навыков, направленных на сохранение здоровья, улучшение самочувствия, формирование положительного образа Я, развитие экологического сознания и социальных навыков [5].

Программа состояла из 12 занятий (Таблица 1), в ходе которых учащиеся исследовали и творчески отражали разные типы сред, такие как среду дома, школы, района, а также природный ландшафт. Они рисовали, описывали и фотографировали эти среды, рефлексировали и обобщали свой опыт, получали от ведущей психолого-педагогические знания, касающиеся влияния среды на здоровье человека и разных видов взаимодействия человека со средой в интересах своего здоровья. Использовались разнообразные арт-педагогические технологии, такие как: рисование объектов среды с натуры, создание графической карты местности, создание сочинений с описанием разных сред, фотография объектов окружающей среды, «фотопрогулка» и др.

Таблица 1

Тематический план занятий по программе «Окружающая среда – творчество – здоровье»

№ П/П	Тема занятия	План занятия	Формы контроля
1	Вводное. Роль среды для здоровья.	1. Приветствие участников занятия, презентация программы, обсуждение правил занятий, представление ведущего. 2. Входящая диагностика – методика «ЭЗОП», КСПЭС, тест «ценностные ориентации». 3. Упражнение «Поводырь и слепой» (создание условий для формирования доверия между участниками занятий и их исследования среды). 4. Тест рисования гнезда птицы. 5. Самопрезентация участников группы. 6. Рефлексия и обсуждение рисунков гнезда птицы. 7. Информирование участников на тему «Роль среды и отношения человека к среде для сохранения здоровья». 8. Подведение итогов занятия. 9. Повторное выполнение методики КСПЭС.	Выполнение тестов и самооценочных опросников (входящая диагностика). Наблюдение.
2	СРЕДА ШКОЛЫ И ПРИШКОЛЬНОЙ ТЕРРИТОРИИ	1. Приветствие участников занятия. 2. Входящая диагностика с помощью КСПЭС. 3. Сообщение на тему «Карта школы и пришкольной территории. Среда повседневного общения и деятельности». 4. Упражнение «Дыхание, сочетающееся с ориентацией в среде». 5. Упражнение «Среда школы и пришкольной территории». Изображение и описание среды школы и пришкольной территории. 6. Оценка среды с помощью среднего семантического дифференциала. 7. Обсуждение рисунков с позиций роли среды общения и деятельности для здоровья.	Практическое задание. Тесты. Наблюдение.

		8. Заключительная диагностика с помощью КСПЭС. 9. Подведение итогов занятия.	
3	Среда местности, среда района, повседневная макросреда	1. Приветствие участников занятия, сообщение на тему «Карта местности – карта района. Повседневная макросреда». 2. Входящая диагностика с помощью КСПЭС. 3. Упражнение «Дыхание, сочетающееся с ориентацией в среде». 4. Упражнение «Среда района и что я в ней делаю /могу сделать для ее улучшения». Изображение и описание среды района. 5. Оценка среды с помощью средового семантического дифференциала. 6. Обсуждение рисунков с позиций роли повседневной макросреды для здоровья и благополучия. 7. Заключительная диагностика с помощью КСПЭС. 8. Подведение итогов занятия.	Практическое задание. Тесты. Наблюдение.
4	Стрессогенная и оздоравливающая среда. Навыки саморегуляции	1. Приветствие участников занятия. 2. Входящая диагностика с помощью КСПЭС. 3. Сообщение на тему «Комфортная (оздоравливающая) и некомфортная (стрессогенная) среда. Навыки саморегуляции». 4. Упражнения «Сканирование» телесных ощущений» и «Дыхание, сочетающееся с ориентацией в среде». 5. Упражнение «Изображение знакомого природного ландшафта». 6. Обсуждение впечатлений, связанных с выполнением упражнений. 7. Заключительная диагностика с помощью КСПЭС. 8. Подведение итогов занятия.	Практическое задание. Тесты. Наблюдение.
5	Стрессогенная и оздоравливающая среда. Навыки саморегуляции (продолжение).	1. Приветствие участников занятия. 2. Входящая диагностика с помощью КСПЭС. 3. Сообщение на тему «Сообщение на тему «Комфортная (оздоравливающая) и некомфортная (стрессогенная) среда. Навыки саморегуляции» (продолжение). 4. Упражнение «Воспоминание о приятном, комфортном месте». Его изображение и описание. 5. Оценка изображенной среды с помощью средового семантического дифференциала. 6. Обсуждение рисунков с позиций роли макросреды для здоровья и благополучия. 7. Обсуждение впечатлений, связанных с выполнением упражнения. 8. Заключительная диагностика с помощью КСПЭС. 9. Подведение итогов занятия.	Практическое задание. Тесты. Наблюдение.
6	Среда развития человека.	1. Приветствие участников занятия. 2. Входящая диагностика с помощью КСПЭС. 3. Сообщение на тему «Среда развития человека. Формирование среды человеком». 4. Упражнение «Вехи движения» (создание списка ландшафтов развития, выбор одного из них, создание для него кластера и изображение этого ландшафта). 5. Оценка изображенной среды с помощью средового семантического дифференциала. 6. Обсуждение впечатлений, связанных с выполнением упражнения. 7. Заключительная диагностика с помощью КСПЭС. 8. Подведение итогов занятия.	Практическое задание. Тесты. Наблюдение.
7	Среда развития человека (продолжение).	1. Приветствие участников занятия. 2. Сообщение на тему «Среда развития человека. Формирование среды человеком». 3. Упражнение «Вехи движения» (написание сочинения, посвященного одному из ландшафтов, на основе ранее созданного списка ландшафтов). 4. Обсуждение впечатлений, связанных с выполнением упражнения.	Практическое задание. Тесты. Наблюдение.

		5. Подведение итогов занятия.	
8	Персонализация (освоение) среды человеком. Средовая фотография.	1. Приветствие участников занятия. 2. Входящая диагностика с помощью КСПЭС. 3. Сообщение на тему «Какой след и почему человек оставляет в среде». 4. Упражнение «Фотографирование в среде как способ ее освоения (персонализации)». Индивидуальный вариант: поиск и фотографирование наиболее интересных, отражающих личность объектов среды и себя в среде. 5. Обсуждение впечатлений, связанных с выполнением упражнения. 6. Заключительная диагностика с помощью КСПЭС. 7. Подведение итогов занятия.	Практическое задание. Тесты. Наблюдение.
9	Персонализация (освоение) среды человеком. Средовая фотография.	1. Приветствие участников занятия. 2. Сообщение на тему «Какой след и почему человек оставляет в среде». 3. Упражнение «Фотографирование в среде как способ ее освоения (персонализации)». Групповой вариант: поиск и фотографирование наиболее интересных, отражающих групповой опыт и саму группу в среде. 4. Обсуждение впечатлений, связанных с выполнением упражнения. 5. Подведение итогов занятия.	Практическое задание. Тесты. Наблюдение.
10	Освоение среды семьей и коллективом.	1. Приветствие участников занятия. 2. Диагностика с использованием КСПЭС. 3. Сообщение на тему «Какой след и почему семья и коллектив оставляют в среде». 4. Упражнение «Создание природного ландшафта из глины и других материалов детьми и родителями». 5. Обсуждение впечатлений, связанных с выполнением упражнения. 6. Заключительная диагностика с использованием КСПЭС. 7. Подведение итогов занятия.	Практическое задание. Наблюдение.
11	Подготовка итоговой выставки. Подведение итогов программы.	1. Приветствие участников занятия. 2. Заключительная диагностика – методика «ЭЗОП», тест рисования гнезда птицы. 3. Обсуждение впечатлений, связанных с программой в целом. 4. Выбор и оформление творческих работ участников.	Практическое задание. Наблюдение. Выполнение тестов и самооценочных опросников (заключительная диагностика).
12	Просмотр и обсуждение итоговой выставки. Подведение итогов программы.	1. Приветствие участников занятия. 2. Просмотр и обсуждение выставки. 3. Заключительная диагностика (продолжение) – тест «ценностные ориентации», анкета для оценки эффектов участия в программе.	Выполнение тестов и самооценочных опросников (заключительная диагностика).

Данная программа была апробирована нами в одной из школ Красногвардейского района Санкт-Петербурга. В исследовании приняли участие 55 учащихся (7-8 классы). Для оценки эффективности рабочей программы психолого-педагогического сопровождения здоровьесберегающего воспитания обучающихся на основе средового подхода использовались методики:

- шкала комплексной самооценки психоэмоционального состояния;
- вербальная ассоциативная методика «ЭЗОП»;
- средовой семантический дифференциал, предназначенный для оценки особенностей восприятия обучающимися внутришкольной и пришкольной среды, а также среды природной, городской и домашней (Копытин А.И., 2019);
- рисуночная методика Тест рисования гнезда птицы;
- методика «Ценностные ориентации» (Мотков О.И., Огнева Т.А., 2008);
- авторская анкета для оценки эффектов участия обучающихся в программе;
- экспертная оценка продуктов творческой деятельности (рисунков, текстов и др.) с целью определения индивидуальных предпочтений среды и объектов.

Для сравнения показателей в экспериментальной и контрольной группе в динамике в качестве статистической процедуры использовался t-тест для зависимых переменных; для определения достоверности различий в экспериментальной и контрольной группах – критерий манна-Уитни для независимых выборок.

Так, анализ полученных результатов показал эффективность программы психолого-педагогического сопровождения здоровьесберегающего воспитания учащихся:

1. сравнение психоэмоционального состояния (настроения) в контрольной и экспериментальной

группах по шкале комплексной самооценки психоэмоционального состояния показало улучшение эмоционального состояния учащихся после прохождения программы;

2. сравнение оценок разных сред (домашней среды, внутришкольной территории, территории вокруг школы, а также природной среды) с применением среднего семантического дифференциала в обеих опытных группах показало, что обучающиеся более положительно воспринимают домашнюю среду и пришкольную территорию, чем внутришкольную среду (среду учебных кабинетов, коридоров и холлов и др.). Еще более положительно участники обеих опытных групп оценили разного рода известную им природную среду, например, территорию лесопарков и парков, которые они периодически посещают и т.д.;

3. исследование по показало, что после прохождения программы представления учащихся об окружающей среде стали более оформленными;

4. по методике «Ценностные ориентации» удалось установить, что к концу эксперимента для учащихся стали важны такие ценности как ценности материального благополучия (показатель повысился к концу эксперимента), теплых и заботливых отношений с другими людьми (показатель повысился к концу эксперимента) и природы как условия сохранения здоровья (показатель повысился к концу эксперимента).

Применение анкеты для оценки эффектов участия в программе показало, что подавляющее большинство участников программы разного возраста оценили выраженность положительных эффектов как высокую. Лишь в отдельных случаях по некоторым позициям оценили их как среднюю. Как у семи, так и у восьмиклассников при оценивании физических эффектов участия в программе отмечались: (1) польза для здоровья и (2) физическая активность.

Как у семи, так и у восьмиклассников при оценивании психологических эффектов программы отмечалось то, что она способствует: (1) проявлению положительных чувств (радости, заинтересованности, удовлетворения и др.), (2) ощущению эмоционального и физического комфорта и безопасности, а также (3) восстановлению сил и энергии.

Участники обеих экспериментальных групп при оценивании социальных эффектов программы чаще всего отмечали установление и развитие дружеских, партнерских отношений.

В качестве положительных эффектов, связанных с самоотношением и самовосприятием, дети разного возраста отметили все перечисленные в анкете эффекты: (1) повышение уверенности в своих силах, скрытых и явных ресурсах, умениях, способности проявлять инициативу, например, лидерские и иные положительные качества и др., (2) укрепление и раскрытие в себе творческого начала, способности создавать нечто оригинальное; (3) осознание своей способности вносить вклад в улучшение среды обитания, организацию среды в соответствии со своими потребностями и интересами.

Выводы. Так, апробация программы «Окружающая среда – творчество – здоровье» показала ее эффективность в качестве средства психолого-педагогического сопровождения здоровьесберегающего воспитания обучающихся в образовательном учреждении общего среднего образования. Программа обеспечила комплекс положительных эффектов: благоприятно отразилась на эмоциональном и физическом состоянии обучающихся, их самооценке, отношении к окружающей среде (прежде всего, природной среде), социальных навыках. Укрепилось эстетическое и этическое восприятие природной среды как одно из условий сохранения здоровья. Повысилась степень осознанности позитивной связи с природной средой для поддержания эмоционального и физического комфорта, сохранения здоровья.

Литература:

1. Копытин, А.И. Средовой и экологический подходы в арт-терапии и арт-педагогике: методическое пособие / А.И. Копытин. — СПб.: СПб АППО, 2017.
2. Мануйлов, Ю.С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Гуманитарные науки. — 2008. — № 4. — Том 14. — С. 21-27.
3. Мардахаев, Л.В. Истоки становления педагогики среды и ее понятийного аппарата / Л.В. Мардахаев // *Alma mater* (Вестник высшей школы). — 2016. — № 10. — С. 53-57.
4. Менг, Т.В. Средовой подход к организации образовательного процесса в современном вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2008. — № 52. — С. 70-83.
5. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. — 4-е изд., доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 200 с.
6. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. Пед. соч.: в 6 тт. — М., 1990. — Т. 5. — 528 с.

Педагогика

УДК:378.09

кандидат педагогических наук Дубинин Дмитрий Юрьевич

Федеральное казенное учреждение дополнительного профессионального образования «Кировский институт повышения квалификации работников Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Киров)

МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ

Аннотация. В статье раскрываются особенности методики проведения занятий по огневой подготовке, совершенствования навыков стрельбы в рамках обучения, основные виды контроля в ходе обучения навыкам огневой подготовки.

Ключевые слова: Огневая подготовка, Курс стрельб, обучение, оружие, уголовно-исполнительная система, стрельба, пистолет.

Annotation. The article reveals the features of the method of conducting classes on fire training, improving shooting skills in the framework of training, the main types of control during training in fire training skills.

Keywords: Fire training, shooting Course, training, weapons, criminal Executive system, shooting, pistol.

Введение. Огневая подготовка является составной частью боевой подготовки и представляет собой систему мероприятий, направленных на усвоение личным составом теоретических знаний, умений и

навыков, необходимых для уверенного владения оружием при выполнении оперативно-служебных задач. Для того чтобы умело владеть оружием, недостаточно усвоить только приёмы производства чёткого выстрела. Нужно иметь отчётливое представление о внутренней и внешней баллистике, хорошо знать материальную часть и боевые возможности оружия. Необходимо уметь устранять задержки и неисправности, а также содержать его в чистоте и порядке.

Цели, которые стоят перед огневой подготовкой:

- выработка прочных навыков в обращении с оружием и его применение в различных ситуациях и условиях служебной деятельности;

- формирование необходимых морально-психологических качеств и личной ответственности за выполнение служебного долга.

Основными задачами при изучении дисциплины являются:

- ознакомить сотрудников с правовыми основами применения и использования боевого огнестрельного оружия, с видами стрелкового оружия, находящегося на вооружении в уголовно-исполнительной системе;

- ознакомить сотрудников с приёмами и правилами стрельбы из стрелкового оружия, соблюдения мер безопасности при проведении учебных стрельб, а также порядком обращения с оружием при несении службы;

- изучить основы стрельбы;

- изучить материальную часть стрелкового оружия и ручных осколочных гранат;

- выработать психологическую устойчивость у обучаемых к ситуации стрельбы, умение своевременно и правильно применять оружие в сложной обстановке;

- научить меткому ведению огня из пистолета, автомата в различных условиях.

Таким образом, дисциплина предусматривает изучение материальной части оружия, мер безопасности при обращении с ним, выработку прочных навыков владения оружием, меткой стрельбы по неподвижным, появляющимся и движущимся целям из различных положений, а также его правильного применения при решении задач оперативно-служебного характера.

Изложение основного материала статьи. К практическим стрельбам обучаемые допускаются только после сдачи зачётов по материальной части оружия, приёмам и правилам стрельбы, мерам безопасности при проведении стрельб, выполнивших подготовительные упражнения.

Индивидуальная оценка за стрельбу среднему и старшему начальствующему составу УИС согласно п. 3.3 Курса стрельб из стрелкового оружия для работников уголовно-исполнительной системы, утвержденного приказом Министерства юстиции Российской Федерации от 26.02.2006 № 24 (далее – Курс стрельб) складывается из оценок за стрельбу из пистолета и автомата, а начальников отделов охраны, розыска, конвоирования и личного состава отделов специального назначения – из пистолета и одного из видов оружия, находящегося в штатах отделов.

Основным видом оружия для данных категорий обучаемых (за исключением личного состава отделов специального назначения) является пистолет.

В соответствии с требованиями п. 3.4 Курса стрельб:

индивидуальная оценка за стрельбу выставляется «отлично» - оценка за стрельбу из пистолета «отлично», из другого вида оружия - не ниже «хорошо» (для отделов специального назначения (ОСН) - обе оценки отлично);

«хорошо» – оценка за стрельбу из пистолета «хорошо», из другого вида оружия - не ниже «удовлетворительно», или оценка за стрельбу из пистолета «отлично», а из другого вида оружия – «удовлетворительно» (для ОСН – обе оценки не ниже хорошо);

«удовлетворительно» – если все оценки за стрельбу «удовлетворительно» (для ОСН – одна из оценок – «хорошо», другая – не ниже «удовлетворительно»);

«неудовлетворительно» – если одна или обе оценки за стрельбу – «неудовлетворительно»;

оценка управлению Федеральной службы исполнения наказаний, подразделению, непосредственно подчиненному федеральному органу УИС, территориальному органу ФСИН России, образовательному и научно-исследовательскому учреждению ФСИН России в целом по огневой подготовке выводится на основании индивидуальных оценок проверенных обучаемых и определяется:

«отлично» – если не менее 90 процентов проверяемых получили положительные оценки, при этом не менее 50 процентов из них «отлично»;

«хорошо» – если не менее 80 процентов проверяемых получили положительные оценки, при этом не менее 50 процентов из них – не ниже «хорошо»;

«удовлетворительно» – если не менее 70 процентов проверяемых получили положительные оценки.

Основной организационной формой обучения сотрудников огневому делу является занятие. К другим организационным формам огневой подготовки можно отнести сдачу разрядных норм, стрелковые состязания и конференции, которые проводятся в течение учебного периода по планам начальников учреждений и управлений ФСИН России.

Занятия по огневой подготовке обычно делятся на учебные часы и могут проводиться в течение одного, двух и более часов. На протяжении этого времени могут отрабатываться учебные вопросы из одного или нескольких разделов огневой подготовки. Занятия, на которых отрабатываются учебные вопросы только одного раздела огневой подготовки, принято называть «занятия по материальной части оружия», и т. п. Занятия по отработке учебных вопросов из различных разделов огневой подготовки в отличие от первых называются стрелковыми занятиями. На этих занятиях наиболее часто отрабатываются вопросы приемов и правил стрельбы, наблюдения в бою и определения расстояний. При этом на практические занятия обычно отводится не менее 70 % учебного времени.

Организация занятий по огневой подготовке зависит от штатной организации обучаемых подразделений, темы и содержания учебных вопросов, учебной цели, подготовленности руководителей учебных групп и обучаемых, а также от наличия и состояния учебной материальной базы.

Занятия по огневой подготовке проводятся в специализированных учебных классах, тирах, на стрельбищах в условиях, максимально приближенных к служебной обстановке. Обучаемые приобретают и совершенствуют свои знания умения и навыки по огневой подготовке на:

- классных занятиях;

- стрелковых тренировках;

- учебных стрельбах;
- боевых стрельбах;
- при ведении работ в часы ухода за вооружением;
- на самостоятельной подготовке;
- стрелковых состязаниях.

На классных занятиях изучаются: назначение, боевые свойства и устройство оружия, боеприпасов, приборов прицеливания и наблюдения, правила обслуживания и сбережения оружия, основы и правила стрельбы. В последующем знания, умения и навыки, по этим вопросам обучаемые совершенствуют на стрелковых тренировках и стрельбах и других формах обучения¹.

На стрелковых тренировках и стрельбах вырабатываются, совершенствуются и доводятся до автоматизма навыки обучаемых в действиях при оружии (в приемах стрельбы), в разведке целей наблюдением, определении дальности до них и целеуказаний, в практическом применении правил стрельбы и управлению огнем подразделений, необходимые для успешного решения различных огневых задач. Систематическое, качественное проведение стрелковых тренировок и стрельб обеспечивает достижение высоких результатов огневой подготовки. При выполнении упражнений учебных стрельб обучаемые получают практику в действиях при вооружении (с оружием), в обращении с боеприпасами и в самостоятельном решении различных огневых задач штатными боеприпасами или их заменителями в условиях, приближенных к боевой обстановке, при этом одновременно проверяется уровень огневой выучки обучаемых.

При проведении работ в часы ухода за вооружением и боевой техникой и в парко-хозяйственные дни сотрудники углубляют знания по материальной части оружия, приборов прицеливания и наблюдения и совершенствуют навыки в осмотре и техническом обслуживании оружия, устранении неисправностей оружия и выверке прицельных приспособлений. В часы самоподготовки обучаемые, как правило, закрепляют приобретённые знания по материальной части оружия, основам и правилам стрельбы и могут совершенствовать навыки действий при вооружении (с оружием) и в применении правил стрельбы. Как правило, в учреждениях огневая подготовка проводится в составе подразделений и служб или в составе учебных групп. Во всех случаях, когда это возможно, начальник учреждения стремится к тому, чтобы каждый начальник службы (подразделения) лично обучал своих подчиненных.

Успешная отработка вопросов огневой подготовки достигается:

- отличным знанием руководителем занятия, проводящими занятия, обучаемыми сотрудниками материальной части оружия, основ и правил стрельбы, а также умелым владением оружием в различных условиях;
- высокой методической подготовкой руководителей, проводящих занятия, и качественным проведением занятий по огневой подготовке и стрельбе;
- исправным состоянием и правильной подготовкой оружия и боеприпасов к стрельбе;
- наличием оборудованных стрелковых городков и стрельбищ, а также соответствующим материальным обеспечением проводимых занятий;
- тесной увязкой огневой подготовки с тактико-специальной подготовкой;
- постоянной морально-психологической подготовкой сотрудников, направленной на повышение уровня огневой подготовки.

Для оценки знаний сотрудников, выявления недостатков в процессе обучения, а также для своевременного устранения выявленных недостатков по огневой подготовке используются различные виды и методы контроля. В зависимости от сроков проведения контроля, в основном используются текущий и итоговый контроль.

Текущий делится на предварительный, собственно текущий и рубежный.

Предварительный контроль осуществляется руководителем группы до того, как начинается изучение нового раздела или темы. Таким образом он выясняет, что сотрудникам уже известно по данному разделу, какие их знания могут быть использованы как фундамент, будут ли новые знания включены в систему уже имеющихся знаний, дополняют ли они эту систему или приведут к перестройке имеющихся и т. д. Такого рода знания руководитель группы, как правило, может получить в ходе беседы с обучающимися. По результатам оценки подготовленности каждого из них составляется оценка подготовленности учебной группы. Предварительным контролем руководитель группы определяет необходимую и допустимую степень сложности изложения материала и характера построения занятия, а сотрудник актуализирует уже имеющиеся у него знания, повышает осознанность восприятия, интерес к материалу и самостоятельность в последующей работе.

Текущий контроль огневой подготовки позволяет определить качество, глубину, объем усвоения знаний каждого раздела, темы; имеющиеся недостатки, меры по их устранению; степень ответственности сотрудников к работе с оружием, уровень развития их способностей и причины, мешающие работать; уровень овладения навыками самостоятельной работы, пути и средства их развития. Кроме того, он стимулирует интерес сотрудников к специальности, активность в познании, привычку систематической самостоятельной работы над учебным материалом. Текущий контроль осуществляется руководителем группы в ходе повседневной учебной работы по огневой подготовке и проводится в пределах обычных организационных форм занятий. Он заключается в систематическом наблюдении за работой группы в целом и каждого обучающегося в отдельности, проверке знаний, умений и навыков, сочетаемой с изучением нового материала, его закреплением (практическим применением). В процессе текущего контроля проверяются также знания, умения и навыки сотрудников, тесно связанные с изучением нового материала.

Рубежный (тематический) контроль. При всех неоспоримых достоинствах текущего контроля в нем преобладает контрольная функция. Он, как правило, сопровождается усвоением каждого отдельного элемента знаний, каждого элемента формируемого навыка. Это очень важно, но недостаточно с точки зрения углубленного, осознанного целостного восприятия обучающимся темы, а не ее части. Чтобы изучаемый материал был усвоен как нечто цельное, необходимо осуществлять тематический контроль, главная задача которого – определить степень усвоения сотрудниками каждой темы в целом, их способности связать

¹ Шестаков М.П. Методика организации и проведения занятий по огневой подготовке: Учебно-методическое пособие, Новокузнецк, 2010

учебный материал с уже усвоенными знаниями, проследить развитие, усложнение явлений, понятий, основных идей. Контрольная функция в данном случае не является определяющей, на первое место выходят обучающая и развивающая функции. Итоговый контроль проводится в конце периода обучения огневой подготовки или по окончании ее раздела. Он должен учитывать результаты текущего и тематического контроля и основываться на требованиях Курса стрельб (приказ Минюста России № 24 от 26.02.2006). Цель итогового контроля – выявить и оценить теоретические знания (правила стрельбы из различных видов оружия), умения и навыки сотрудников во владении стрелковым и другим оружием и действиями при вооружении. Он может быть организован в ходе зачетов, контрольно-практических занятий и итоговой проверки за учебный год.

Каждый из названных видов контроля может осуществляться с использованием разнообразных форм контроля, которые можно систематизировать.

Обязательные виды контроля огневой подготовки имеют следующие формы его проведения: зачеты, контрольно-практические занятия. Инициативный контроль руководителем группы включает текущий фронтальный опрос, индивидуальный опрос, консультации, конкурсы, состязания, написание рефератов и т. д. В огневой подготовке все перечисленные виды, методы контроля и формы их проведения применяются как в «чистом» виде, так и комплексно в зависимости от учебной ситуации и методического мастерства руководителя группы. Система оценки и контроля должна отвечать требованиям управления познавательной деятельностью сотрудников и выступать в роли соответствующего инструментария для ее осуществления. Чтобы оценка выполняла вышеуказанную роль, ее целесообразно проводить на основе требований к оптимальному усвоению сотрудниками знаний, умений и навыков.

Оптимальное усвоение знаний, умений и навыков – понятие сложное и многогранное. Наиболее существенными его критериями являются объем, системность, осмысленность, прочность и действенность. Объем знаний – это сумма фактов, понятий, правил, законов, которые усваиваются сотрудниками по тому или иному разделу, теме или отдельно взятому занятию. Системность знаний – понимание логики огневой подготовки, ее идей и закономерностей, умение располагать изучаемый материал в определенной последовательности, правильно соотносить одни факты, понятия и правила с другими. Осмысленность знаний подразумевает правильность и убедительность суждений, умение ответить на видоизмененные вопросы, применять теоретические знания для объяснения и решения практических задач. Прочность знаний – твердое удержание в памяти изученного материала и уверенное использование приобретенных знаний в различных ситуациях. Действенность знаний – умение пользоваться приобретенными знаниями в разнообразной познавательной и практической деятельности, сочетать теорию с практикой.

При подготовке к занятию по мере необходимости и в зависимости от своего опыта и темы занятия руководитель продлевает следующую работу: уясняет содержание занятия, подбирает наставления, другую литературу и изучает материал, имеющий отношение к содержанию темы; изучает учебные пособия, освещающие методику обучения сотрудников по вопросам темы. При изучении подобранного материала руководитель занятия делает необходимые выписки, определяет главные вопросы, последовательность обучения (изложения учебных вопросов), подбирает примеры, которые могут облегчить восприятие сотрудниками учебного материала, и др. Готовясь к проведению занятия, руководитель, кроме того, должен учесть степень подготовки обучаемых, опыт проведения предыдущих занятий, оборудование стрелкового городка, стрелкового тира, наличие оружия, учебных стрелковых приборов и учебных пособий, необходимых для занятия. Чтобы подготовиться к образцовому показу на занятии, руководитель обязан потренироваться в выполнении приемов стрельбы, подлежащих отработке сотрудниками. Кроме того, ему необходимо проверить исправность учебных стрелковых приборов и повторить правила применения их. Разрешив перечисленные выше вопросы, руководитель, окончательно определяет организацию занятия; в какой последовательности должны отрабатываться учебные вопросы и время, отводимое на изучение каждого из них; порядок смены учебных мест; методику обучения сотрудников, а также распределяет оружие, пособия и приборы. Прделанную работу руководитель занятия отражает в плане – конспекте, составляемом в произвольной форме обязательно на каждое занятие. В плане конспекте материал излагается последовательно и полно с указанием времени на отработку каждого вопроса.

Ход любого занятия по огневой подготовке можно разделить на вводную, основную и заключительную часть занятия.

Организация вводной части при проведении практического занятия. Проверяется личный состав, форма одежды, подгонка снаряжения, наличие и исправность оружия, др. мат часть занятия. Объявляются тема, учебные вопросы. На месте занятия объясняется его организация, указываются учебные места и готовятся к использованию предметы материального обеспечения.

Организация вводной части при проведении лекционного занятия.

Проверяется наличие и внешний вид сотрудников, наличие исправность материального обеспечения. Объявляется тема, цель занятия, и если надо, учебные вопросы. Необходимо, чтобы цель занятия, предусматривающего сообщение сотрудникам определенных знаний, выработку у них конкретных умений и навыков, излагалась ясно. На вводную часть занятия должно затрачиваться по возможности минимум времени. На основную часть занятия отводится $\frac{3}{4}$ учебного времени. Основная часть излагается в плане-конспекте подробно, чаще всего текстуально. Работая над основной частью занятия, руководитель должен помнить, что в ходе обучения решаются не только образовательные, но и воспитательные задачи. Следовательно, для успешного решения учебно-воспитательных задач в ходе проведения занятия по огневой подготовке необходимо умело применять все известные принципы и методы обучения и воспитания. Систематичность и последовательность изучения вопросов приемов и правил стрельбы заключается прежде всего в том, чтобы занятия проводились равномерно в течение всего учебного периода, а знания умения и навыки постепенно наращивались, материал отработывался от менее сложного к более сложному, от частного к общему и в тесной увязке с другими дисциплинами служебной подготовки.

На каждом занятии обычно применяется несколько методов обучения. Основными методами, применяемыми на занятиях по огневой подготовке, следует считать показ, объяснение и упражнение (тренировку) сотрудников в выполнении приемов стрельбы (в действиях при оружии) до полного усвоения.

Выводы. Показ должен быть безупречным, образцовым. Объяснения должны быть краткими и доходчивыми. Объяснение ориентирует обучаемых сотрудников на то, что будет показано, или на то, от чего зависит правильность выполнения приема или его части. Тренировка сотрудников в выполнении приемов

стрельбы должна проводиться при обязательном контроле руководителя занятия для того, чтобы отмечались успехи и недостатки обучаемых. Контроль, особенно при обучении стрельбе, повышает ответственность сотрудников, увеличивает нагрузку и уменьшает возможность небрежного, неточного выполнения подаваемых команд. В заключительной части занятия предусматривается время, необходимое для проверки наличия вооружения, снаряжения и материального обеспечения, проводится разбор занятия и дается задание на самостоятельную подготовку. Разбор занятия – это конкретное заключение руководителя, нацеливающее обучаемых на дальнейшее совершенствование их знаний, умений и навыков. Планы-конспекты составляются руководителями учебных групп. В основной части хода занятия кратко излагается последовательность обучения или графически изображаются учебные места, с указанием категории обучаемых, содержания отрабатываемых вопросов и времени отводимого на их изучение. При распределении учебного времени на вводную, основную и заключительную части занятия следует предусматривать время для движения подразделений в район занятия и возвращения с них.

Литература:

1. Об оружии: Федеральный закон от 13.12.1996 № 150 // СЗ РФ. 1996. № 51. ст. 4973.
2. Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы: Федеральный закон от 21.07.1993 № 5473-1 // СПС «Консультант Плюс».
3. Об утверждении Курса стрельб из стрелкового оружия для сотрудников уголовно-исполнительной системы: приказ Минюста России от 26.02.2006 № 24.
4. Об утверждении Наставления по организации профессиональной подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы: приказ Минюста России от 27.08.2012 № 169.
5. Гребенюк С.П. Приемы и правила стрельбы из 9-мм пистолета Макарова (ПМ) и 7,62-мм автомата Калашникова (АКМ), Рязань, 2004.
6. Торопов В.А., Огневая подготовка: Учебник / Под общ. ред. В.П. Сальникова. СПб.: Санкт-Петербургский университет МВД России, 2000. 368 с.
7. Шестаков М.П. Методика организации и проведения занятий по огневой подготовке: Учебно-методическое пособие, Новокузнецк, 2010.
8. Шипин А.И., Ковшов Н.В., Шестопалова Е.В., Дьяков Е.Ю. Огневая подготовка в органах внутренних дел: Учебно-методическое пособие. М., 2005. 28 с.
9. Северин Н.Н., Клыкова Е.В. Некоторые аспекты совершенствования методики проведения занятий по огневой подготовке // Могилевский институт МВД, 2016.
10. Сергеев В.А. Современные технологии, применяемые в огневой подготовке // Труды академии управления МВД России, 2013.

Педагогика

УДК 377.6

кандидат педагогических наук, доцент Еровенко Виктор Николаевич

Академия психологии и педагогики, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ИЗУЧЕНИЕ ОДНОФАЗНОГО ТРАНСФОРМАТОРА НА ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ОСНОВАМ ЭЛЕКТРОТЕХНИКИ И ЭЛЕКТРОНИКИ

Аннотация. В данной статье речь идет о демонстрационном эксперименте по теме «Однофазный трансформатор». Целью учебного занятия является изучение устройства, назначения, принципа действия и режимов работы однофазного трансформатора. Студенты приобретают навыки работы с лабораторным оборудованием, учатся собирать электрические схемы, изображать схемы и строить характеристики электрических машин, находить закономерности изменения электрических величин и измерять электрические величины с помощью аналоговых и цифровых электроизмерительных приборов. Современное оборудование позволяет достаточно безопасно, удобно и наглядно выполнять лабораторные работы по основам электротехники и электроники.

Ключевые слова: однофазный трансформатор, импульсный трансформатор, электрическая энергия, передача электроэнергии, электрооборудование, электрические машины, электротехнические дисциплины, вторичное питание потребителей [4].

Annotation. This article is about a demonstration experiment on the topic of "Single Phase Transformer." The purpose of the training session is to study the device, purpose, principle of operation and operating modes of a single-phase transformer. Students acquire skills in working with laboratory equipment, learn to assemble electrical circuits, depict circuits and build characteristics of electrical machines, find patterns of change in electrical quantities and measure electrical quantities using analog and digital electrical measuring instruments. Modern equipment allows you to quite safely, conveniently and clearly perform laboratory work on the basics of electrical engineering and electronics.

Keywords: single-phase transformer, pulse transformer, electric energy, electric power transmission, electrical equipment, electric machines, electrical engineering disciplines, secondary power supply of consumers [4].

Введение. Электротехника – область знаний, включающая в себя все, что относится к использованию электрической энергии. Это наука о производстве, передаче и потреблении энергии. В понятие входит создание схем, приборов, электрооборудования и элементов, а также познание электромагнитных явлений и их применение на практике. Актуальность изучения темы «Трансформаторы» диктуется высокими темпами развития техники и электроники в современном мире [1]. Необходимость изучения электротехнических дисциплин важна для студентов. Изучение устройства, принципа работы и способов включения электрических машин позволяет студентам в дальнейшем выполнять различные работы по подключению и наладке электрических машин переменного тока, как на рабочем месте, так и в быту. При этом вторичное питание электрических потребителей требует напряжения, мощности и токи самой различной величины. Ранее в электротехнических устройствах применялись силовые трансформаторы, работающие от сети 50 герц в современных цепях, применяются высокочастотные импульсные трансформаторы. Благодаря

использованию импульсных блоков питания удалось при одинаковой мощности сделать силовую аппаратуру более компактной, надежной и долговечной.

Статья в сокращенном варианте предлагает схему выполнения лабораторной работы по изучению однофазного трансформатора, при помощи современного электротехнического комплекса «NATIONAL INSTRUMENTS» [2].

Целью занятий является освоение на практике знаний:

- как работает однофазный трансформатор при различных режимах.
- как зависит КПД трансформатора от нагрузки.
- как зависит величина вторичного напряжения от силы тока на нагрузке.

Освоение умений:

- научиться собирать электрические схемы.
- научиться самостоятельно выполнять работу по инструкции.
- научиться производить измерения и вносить их в таблицы.
- научиться строить характеристики однофазного трансформатора.

Сформулировать компетенции:

ОК-1. Современные проблемы науки и образования, инновационные процессы в образовании, социальная значимость будущей профессии.

ОПК-5. Инновационные технологии в ПО, проектирование, самостоятельное определение профессионального и личностного развития.

ПК-13. Философия техники

Учебное оборудование:

- многофункциональный комплекс «NATIONAL INSTRUMENTS»,
- наборное поле, провода;
- однофазный трансформатор;
- ваттметр;
- амперметр;
- мультиметр;
- реостаты;
- виртуальные измерительные приборы, коннектор, компьютер;
- программное обеспечение, презентация, ноутбук, проектор, интерактивная доска, инструкция по выполнению работы [3].

Изложение основного материала статьи.

Структурные элементы занятия	Время	Деятельность преподавателя	Деятельность обучающихся
1. Организационная часть.	2 минуты	Приветствие, проверка отсутствующих.	Проверяют готовность к занятию.
2. Мотивация деятельности.	3 минут	Сообщение цели занятия. Обоснование профессиональной значимости учебного занятия. Определение основных этапов.	Слушают преподавателя. Фокусируют внимание на предстоящей работе на занятии.
3. Актуализация опорных знаний.	10 минут	Опрос студентов по пройденному теоретическому материалу. Организация самостоятельного повторения теоретического материала студентами.	Отвечают на поставленные вопросы. Повторяют теоретический материал и отвечают на контрольные вопросы.
4. Инструктаж по порядку выполнения работы.	10 минут	Определение последовательности выполнения работы. Запись в журнале по технике безопасности.	Слушают преподавателя. Расписываются в журнале по технике безопасности.
5. Самостоятельное выполнение заданий.	50 минут	Организация самостоятельной работы студентов по обозначенной теме. Контроль и корректировка деятельности обучающихся.	Подготавливают место для работы. Самостоятельно выполняют задания в соответствии с порядком проведения работы. При необходимости фиксируют результаты этапов работы.
6. Оформление отчетного документа.	10 минут	Инструктаж о форме и правилах оформления и защиты отчета.	Оформляют отчетный документ по выполненной работе.
7. Подведение итогов и рефлексия занятия.	5 минут	Мобилизует студентов на рефлексию своего поведения и результатов выполнения заданий на лабораторной работе. Подведение итогов, и Задание домашнее задание к следующей теме.	Самостоятельно оценивают результаты проделанной на занятии работы. Записывают домашнее задание.

1. Организационная часть занятия.

Приветствие студентов. Объяснение темы урока и его вида (запись её на доске и слайде презентации).

2. Мотивация деятельности.

Преподавателю необходимо рассказать о практическом значении данной работы, а также для дальнейшей их профессиональной деятельности. Правильно направить их на качественное выполнение лабораторной работы. Охарактеризовать критерии оценивания работы и способы получения лучших результатов. Рассказать о цели лабораторной работы и основных этапах её выполнения. Необходимо настроить студентов на то, чтобы они самостоятельно более подробно ознакомились с этапами лабораторной работы по инструкционной карте методического пособия [4].

3. Актуализация опорных знаний.

С помощью вопросов отраженных в подготовленной презентации организовать фронтальный опрос студентов, настроить их на получение новых знаний и на проверку на практике усвоенных теоретических знаний. Вопросы необходимо составлять так, чтобы они были связаны с конкретной задачей занятия, а также чтобы они находились в контрольных вопросах, указанных в инструкционной карте. Это позволяет студентам легче и лучше разобраться во всех моментах работы, и быть полностью подготовленными к ней.

На данном этапе урока можно также повторить некоторые вопросы из лекции, например, те, которые конкретно связаны с целью данной лабораторной работы [5].

Вопросы к лабораторной работе: (слайд презентации).

- Что такое трансформатор?
- Где применяется трансформаторы?
- Как устроен однофазный трансформатор?
- Объяснить принцип работы однофазного трансформатора.
- Какие характеристики есть у однофазного трансформатора?

Повторение темы: (слайды презентации)

Режимы работы трансформатора

- Режим холостого хода
- Режим рабочий
- Режим короткого замыкания

Инструктаж по порядку выполнения работы.

Обязательно после того, как объявлена тема и цель урока, и проведена проверка и актуализация знаний студентов, необходимо провести инструктаж по технике безопасности и роспись студентов в специальном журнале по технике безопасности. Отметить отсутствующих. Ознакомить с инструкционной картой лабораторной работы. Проинструктировать по ходу выполнения работы. А также по оформлению отчета к работе.

Инструктаж по технике безопасности проводится перед каждой лабораторной работой, потому что в каждой работе есть особенности, которые необходимо отметить, разъяснить и провести инструктаж по технике безопасности. Например, в этой лабораторной работе используется источник питания на 220 В. Это значит, что и первичная обмотка однофазного трансформатора тоже будет находиться под высоким напряжением [5]. Необходимо быть осторожным при сборке и работе с электрической цепью!

При выполнении данной работы необходимо рассказать о правилах поведения в лаборатории и правилах поведения при сборке электрической цепи.

Самостоятельное выполнение заданий.

Преподаватель организует работу студентов по самостоятельному выполнению задания. Подготовка к выполнению работы содержит в себе самостоятельное изучение материала по теме лабораторной работы, отчетного материала: темы, цели, оборудования, таблиц и схем [6].

Содержание учебной работы изложено в методическом пособии. Очень важно, чтобы ребята самостоятельно разбирались в схемах, умели собирать электрические цепи, и только потом задавали вопросы и просили проверить правильность сборки. Преподаватель проводит текущий инструктаж. Контролирует и корректирует деятельность обучающихся. После сборки схемы преподаватель подходит к каждой бригаде и проверяет правильность сборки. Только после проверки разрешает студентам самостоятельно включить цепь в сеть. После подключения схемы к источнику питания, студенты начинают выполнять работу, ориентируясь на указания в инструкционной карте. Но, при необходимости, помощь преподавателя должна присутствовать. Студенты измеряют электрические величины, меняют параметры цепи, заполняют таблицы данными. После проведенных измерений они производят необходимые вычисления по формулам, указанным в инструкционной карте, а также получают информацию с помощью компьютера заполняют таблицу. Когда все измерения и вычисления произведены, они переходят к построению характеристик. В результате построения студенты должны самостоятельно обнаружить необходимую зависимость и сделать вывод по проделанной работе. Здесь преподаватель может напомнить ребятам некоторые моменты, изученные на лекции или вначале занятия, напомнить о цели данной работы и привести их к правильной формулировке вывода [7].

Оформление отчетного документа.

После всех измерений и вычислений, студенты, по указаниям преподавателя, оформляют отчетный документ, корректируют и дополняют его, приводят работу в порядок. Готовятся к ответам на контрольные вопросы и отвечают на них устно преподавателю.

Подведение итогов и рефлексия занятия.

В конце лабораторного занятия преподаватель подводит итоги и выставляет оценки за проведенную работу. Также необходимо ещё раз озвучить цель и задачи работы, и правильный вывод по работе. Преподаватель задает домашнее задание и оглашает оценки [8].

Выводы. Работа с цифровым оборудованием всегда вызывает у студентов больший интерес, чем сидеть на лекциях и конспектировать материал, ведь они могут проявить свои способности и на практике проверить какие-либо зависимости и законы.

Лабораторные работы необходимо проводить только после того, как студенты прослушают правила по технике безопасности и порядок выполнения работы. Для качественного проведения опыта разрабатываются специальные средства и приемы, прорабатываются демонстрационные моменты. В технике

демонстрирования важно учесть всю совокупность приемов. Здесь играет роль грамотное обращение с техникой и приборами при демонстрации эксперимента.

Приложение 1

Требования по технике безопасности при выполнении лабораторных работ

1. Перед работой студенты должны пройти инструктаж по ее выполнению.
2. Не оставляйте рабочее место.
3. Размещайте на рабочем месте приборы, инструменты, материалы согласно схемам в инструкционной карте.
4. Выполняйте правила техники безопасности, при выполнении работ.
5. Перед уходом из кабинета уберите свое рабочее место.
1. Требования к технике безопасности перед началом работы.
1. Проверить исправность оборудования. Неисправный инструмент заменить.
2. Все приборы должны быть заземлены.
3. Изоляция проводов, шнуров, щупов и т.п. должна быть без повреждений.
4. Обо всех замеченных неисправностях сообщить преподавателю и без его указания к работе не приступать.
2. Требования к технике безопасности во время работы.
1. Не оставляйте без наблюдения лабораторные стенды и макеты, находящиеся под напряжением.
2. Запрещается включать источники питания электроаппаратуры без разрешения преподавателя.

Литература:

1. https://otherreferats.allbest.ru/physics/00170452_0.html
2. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Трансформатор>
3. <https://www.electromechanics.ru/articles/overview/671-razvitiye-transformatorov.html>
4. Блок питания с защитой / И. Цаплин // радио мир; Ежемесячный массовый журнал. - М. - 2002. - №2. - С. 17
5. Двухтактный импульсный источник питания / С. Горшенин // Схемотехника; научно-технический журнал. - М. - 2003. - № 5 – с. 23-24
6. Ерошенко В.Н. Политехническое образование в пятом технологическом укладе, статья. Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 57. – ч. 5. – 376 с.
7. Ерошенко В.Н., Оганисян Л.А., Акопян М.А. Особенности технологического образования в формировании творческих возможностей учащихся. Современные наукоемкие технологии. Издательский дом «Академия Естествознания» г. Москва, №3, с. 395-399. 2016 ч.2. ISSN 1812-7320
8. Еще один блок питания / М. Майоров // Схемотехника: научно-технический журнал. - М. - 2004. - № 2 – С. 8-9.

Педагогика

УДК 377.6

кандидат педагогических наук, доцент Ерошенко Виктор Николаевич

Академия психологии и педагогики, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ДЕМОНСТРАЦИОННЫЙ ЭЛЕКТРОТЕХНИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ – ОСНОВНОЙ СПОСОБ СОПРОВОЖДЕНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

Аннотация. В данной статье речь идет о демонстрационном эксперименте в электротехнике. Мотивом для написания статьи послужила история формирования науки об электричестве. При этом история развития электротехнического эксперимента это область знаний, включающая в себя все, что относится к использованию электрической энергии. Это наука о производстве, передаче и потреблении электроэнергии. При этом история развития электротехнического эксперимента – это непрерывные попытки повторить происходящее вокруг. Наиболее распространенный электротехнический эксперимент представляет собой демонстрацию положений деятельности технических объектов.

Ключевые слова: приборы, электрооборудование, электромагнитные явления, динамо-машина, взаимоиндукция, электрическая дуга, асинхронный двигатель, электромашинный генератор, постоянный и переменный ток, короткое замыкание, перегрузка, накопители.

Annotation. This article is about a demonstration experiment in electrical engineering. The motive for writing the article was the history of the formation of the science of electricity. Moreover, the history of the development of an electrical experiment is a field of knowledge that includes everything that relates to the use of electrical energy. This is the science of the production, transmission and consumption of electricity. At the same time, the history of the development of the electrical experiment is continuous attempts to repeat what is happening around. The most common electrical experiment is a demonstration of the activities of technical objects.

Keywords: Instruments, electrical equipment, electromagnetic phenomena, dynamo machine, electric arc, induction motor, electric machine generator, direct and alternating current, short circuit, overload.

Введение. История формирования электротехники взаимодействует с обществом на протяжении всего прошлого его изменения. Люди всегда стремились докопаться до сути природных явлений, которые они не могли объяснить.

Прежде всего электротехника – безмерно масштабная область знаний, включающая в себя все, что относится к использованию электрической энергии. Это наука о производстве, передаче и потреблении энергии.

В понятие входит создание схем, приборов, электрооборудования и элементов, а также познание электромагнитных явлений и их применение на практике. Сейчас же области пользования электротехники –

все сферы нашей жизни. По историческим данным один из первых, кто устремил своё внимание на то, что, если потереть о шерсть янтарь, он притягивает вещи, стал греческий философ Фалес Милетский. Собственные эксперименты он провел в 17-ом веке до нашей эры. Никаких основательных выводов он не совершил. Однако весь свой мониторинг он точно отметил и передал будущему поколению. В 1663 году в городе Магдебурге Отто фон Герике сконструировал машину, напоминающую шар, умеющий как притягивать, так и отталкивать объекты. Человеческое общество сумело благополучно найти применение этой технологии для своей надобности только в 19-м веке [1]. Элементарные батареи предоставляли возможность устройствам работать только некоторое время, что не соответствовало требованиям учёных. Первооткрывателем прототипа генератора стал венгерский физик Аньош Йедлик в 1827 году. К несчастью, своё творение ученый не запатентовал, и его имя осталось только в книгах по истории. Позже динамо-машину доработал Ипполит Пикси. Прибор прост: статор, который порождает постоянное магнитное поле, и набора обмоток. Хронология событий электротехники и энергетики не обходится без упоминания имени английского физика-экспериментатора Майкла Фарадея. Он изобрёл первый генератор, который сделал возможным вырабатывать ток и напряжение. Впоследствии механизмы были модернизированы Эмилем Штерером, Генри Уайльдом, Зенобом Граммом [2].

Человечеству становятся известны прежде невиданные новинки, такие как телеграф, электродвигатели на машинах и кораблях, освещение городов. Крупные динамо-машины многократно стали задействовать для производства электрического тока в промышленном диапазоне. В населённых пунктах стали появляться первые трамваи и троллейбусы. Представление о постоянном токе внедрял знаменитый ученый Томас Эдисон. Но у данной технологии были некоторые погрешности. Теоретическая электротехника в исследованиях учёных означала охват электроэнергией большего числа городов и территорий. Постоянный ток имел очень небольшой радиус действия – около двух-трёх миль, затем возникали колоссальные потери. Важным обстоятельством перехода на переменный ток стали габариты генерирующего оборудования постоянного тока. Основателем новой технологии считается Никола Тесла. Всю жизнь он отдал изучению возможностей переменного тока, перемещению его на расстояние. Электротехника сформирована на его ключевых принципах. В данный момент в любом доме есть одно из созданий выдающегося изобретателя. Инженер презентовал миру многофазные генераторы, асинхронный двигатель, счётчик и многие другие открытия. На протяжении многих лет в телеграфной, телефонной компаниях, лаборатории Эдисона, а позднее и на собственных предприятиях Тесла приобрел большой опыт благодаря осуществлению несчётного количества экспериментов. Обществу, надо признаться, не досталось и десятой части созданий изобретателя. Собственники нефтяных месторождений были категорически против электрической революции и все они стремились затормозить её прогресс. Как выяснилось, Никола совершил правильный выбор, сделав ставку на переменный ток. В примере с постоянным "собратом" электростанции следует размещать каждые 2-3 километра. Кроме того, их необходимо постоянно поддерживать. Сегодня постоянному току еще есть работа в электротранспорте – трамвае, троллейбусе, двигателях на промышленных предприятиях, зарядных устройствах, батареях. Впрочем, если учитывать совершенствование технологий, существует вероятность того, что постоянный ток может возродиться [3].

Изложение основного материала статьи. История развития электротехнического эксперимента – это непрерывные попытки повторить происходящее вокруг [4]. С латинского языка слово «эксперимент» переводится как «опыт» или «проба». Понятие «опыт» достаточно ёмкое. В научной среде «опытом» или «экспериментом» называют определенным образом организованный метод, который применяется для определенных видов исследования. Такие исследования, как правило, проводятся в специально организованных (управляемых) условиях. От других методов исследования эксперимент существенно отличается. Основное отличие в том, что в данном случае имеет место активное взаимодействие с объектом, на который направлен эксперимент. Эксперимент проводится в том случае, когда нужно проверить какую-либо гипотезу в рамках научного исследования. Краеугольным камнем эмпирического подхода к знанию является эксперимент.

Для качественного проведения опыта разрабатываются специальные средства и приемы, прорабатываются демонстрационные моменты. Чтобы качественно провести эксперимент и достичь запланированной эффективности, необходимо соблюсти определенные требования. Организатор эксперимента должен понимать, как добиться реализации нескольких важных пунктов, таких как доступность, наглядность, возможность реализации, а также безопасность и надежность. В технике демонстрирования важно учесть всю совокупность приемов. Здесь играет роль грамотное обращение с техникой и приборами при демонстрации эксперимента. Они обеспечивают успешность и выразительность при проведении опыта. Почему выразительности уделяется такое внимание? Потому что наглядность играет решающую роль в понимании смысла опыта, убеждает в состоятельности теории [5]. От убедительности эксперимента зависит очень многое в процессе обучения. А обеспечить такую убедительность способен грамотный преподаватель, который не только использует разработки других педагогов, но и сам экспериментирует, готовит собственную методическую и материальную базу для лекций по электротехнике.

Большинство ученых и практикующих специалистов отстаивают исключительную пользу в применении практики проведения экспериментов при изучении основ теории электротехники. Они подчеркивают, что наглядность проведения опытов крайне важна в процессе обучения, т. к. значительно улучшает запоминание материала, задействует двигательную и зрительную память. Еще одним «за» в пользу необходимости проведения экспериментов является факт подтверждения теоретического материала. Когда теория изложена, проведенный опыт как бы проверяет сказанное «на прочность», убедительно воздействует на присутствующих.

А.Е. Каплянский, профессор, доктор технических наук утверждает, что именно с помощью эксперимента при изучении техники формируется материалистическое мировоззрение, формируются твердые убеждения в том, что явления и законы познаваемы. Возникает желание и стремление и дальше овладевать теоретическими основами, изучать физические явления.

Организуя учебный процесс с демонстрацией эксперимента, преподаватель решает сразу несколько задач:

1. разъясняет и помогает раскрыть закономерности и явления физической природы;
2. помогает наглядно представить и понять принцип действия устройств, этапы работы;
3. способствует изучению и пониманию работы современных машин и приборов;

4. помогает глубокому усвоению учебного материала по электрическим основам;

5. способствует активному развитию образного мышления.

При чтении лекционного материала по электротехнике роль эксперимента достаточно высока.

Ряд специалистов, прежде всего В.М. Грамматикати и В.К. Петров отстаивали эту позицию. Авторы убедительно советовали в своих научных статьях при изучении электротехники как можно шире использовать эксперимент и, что, по их мнению, крайне важно, первоначально проводить опыты и только потом переходить к теоретическим доказательствам. Такое утверждение складывалось на основе индуктивного метода познания. Не все профессионалы разделяли эту точку зрения. Например, М.Л. Казиник и Л.А. Москалев придерживаются другого мнения. По их убеждению, эксперимент должен выступать наглядной агитацией к теоретическим выкладкам. Подходы авторов различаются, но, в нашем случае, нет противоречий поскольку оба взгляда отражают стороны одного и того же процесса [6].

В современной организации процесса образования (в школе, ссузе или вузе) чаще всего применяется при подаче материала переход от абстрактного к конкретному. Оптимизация педагогического процесса предполагает в каждом отдельном случае применять те средства обучения, которые дают максимальный результат при усвоении материала и связаны с наименьшими затратами усилий и времени. Материальные затраты, кстати, тоже играют не последнюю роль.

Хотя многие преподаватели электротехнических дисциплин некоторые демонстрационные модели изготавливают самостоятельно (литературы для этих целей предостаточно), не все согласны, что результат оправдан. Для наглядности важно использовать натуральные образцы приборов или их части, изучать действующие электротехнические объекты.

По утверждению ряда авторов, демонстрация эксперимента должна в обязательном порядке отвечать таким требованиям как полное соответствие изучаемого материала и проводимого опыта; доказанная и очевидная достоверность; правильно организованное зрительное восприятие; несомненная убедительность; продуманная подготовка опыта; надежность и безопасность.

Предварительной подготовке эксперимента необходимо уделять достаточно времени. Спешка и самонадеянность – не лучшие спутники. Известный педагог и экспериментатор Н.С. Дрентельн утверждал, что, если эксперимент не удался, это еще хуже, чем его не проведение [7].

Готовясь к эксперименту, нужно добиваться, чтобы его проведение отвечало нескольким важным требованиям.

Компактность по времени проведения опыта. Это требование обусловлено тем, что регламент лекции (урока) ограничен временными рамками. Более того, при кратковременном показе концентрация внимания учащихся максимальна. Чтобы соблюсти это условие к эксперименту необходимо тщательно готовиться.

Проведение эксперимента должно сопровождаться объяснениями преподавателя. Его задача состоит в том, чтобы сосредоточить внимание обучающихся на изучаемых сторонах объекта, т.е. на том, ради чего и проводился эксперимент. Комментарии должны быть ясными и четкими.

Сам процесс эксперимента желательно максимально упростить. Это связано с тем, что все процессы, заложенные в эксперимент, должны быть понятны. Хорошо если их проведение способен объяснить не только преподаватель, но и учащиеся. Стоит обратить внимание и на эмоциональность. Именно этот фактор воздействует психику учащихся, оставляет в их памяти те впечатления, которых и планировалось добиться.

При проведении электрических опытов самое важное правило - безопасность. Это требование должно быть соблюдено при любых условиях, даже в ущерб яркой убедительности эксперимента.

Начиная с демонстрации примитивных опытов, преподаватель переходит к более сложному материалу, побуждая детей анализировать и делать выводы. Научившись разбираться в физической сущности явлений, обучающиеся смогут в дальнейшем, при необходимости, правильно применять знания в решении производственных задач.

В учебных пособиях наиболее часто описывают эксперимент демонстрации принципов действия технической установки.

Вопросу преподавания электротехники, в общем, и проведению лекционных демонстраций, в частности, уделяется большое внимание. Специалисты, работающие в этой области, в содержании учебного предмета выделяют вопросы техники и технологии. К вопросам техники относят теоретические обоснования, состав устройств и их работу. Раздел технологии включает описание проведения технологических процессов [8].

При изучении всех этих тем, представленных в учебном материале, проведение экспериментов не только оправдано, но и необходимо.

Выводы. Понимая и принимая важность демонстрации электрических экспериментов для закрепления материала по электротехническим дисциплинам, необходимо соблюдать ряд требований к их проведению. Часть требований носит рекомендательный характер. Эти вопросы связаны, прежде всего, с удобством. В образовательных учреждениях целесообразно совмещать кабинеты физики и электротехники, чтобы была возможность обобщенного использования оборудования для демонстрации экспериментов. Это также позволит применять аналогичную методику преподавания.

Но наибольшее значение имеет соблюдение техники безопасности при проведении электротехнических экспериментов. Основы электробезопасности должны быть доведены до каждого участника эксперимента.

Современному преподавателю вряд ли стоит рассказывать, что такое эксперимент и насколько важна его роль при демонстрации лекционного материала. Ведь именно эксперимент является средством проверки гипотезы. У эксперимента можно отметить ряд особенностей.

Во-первых, исследователь не ждет, когда произойдет событие, а сам вызывает его.

Во-вторых, в эксперименте можно изменять условия происходящего процесса.

В-третьих, в эксперименте есть возможность попеременно исключать отдельные условия с целью установить закономерные связи. Всё это еще раз подтверждает, что эксперимент важен и нужен.

Электротехника относится к науке и технике, использует электрические и магнитные явления для применения на практике. Область этого явления существует немного больше двух столетий. Из-за того, что с середины девятнадцатого века, стали открываться все больше и больше законов, эти открытия и положили начало в развитии научно – технического прогресса [8].

Благодаря всем открытиям, которые в те времена были сделаны, быт современного человека намного легче и проще в своем выполнении. Это же касается и отдыха человека.

Знания базы электротехники вполне достаточно, чтобы эффективно обеспечить работу на производствах и в обычной жизни. Электротехника изучается экспериментальным путем, а в перспективе – виртуальное моделирование.

Именно электротехника главное звено в научно – техническом прогрессе. Понятие электротехники можно раскрыть подробнее, если разобрать все основные области, где применяются электромагнитные и электрические явления.

Из электротехники смогли выделить три области:

- информационная;
- энергетическая;
- технологическая.

Год за годом эти три направления все больше и больше вносят в клад, в развитие научно-технического прогресса.

Литература:

1. «ElektroMaster.org» (<http://elektromaster.org/osnovnyie-zakonyi-elektrotehniki.html>)
2. «Закон Ома» (<https://zakon-oma.ru>)
3. «Информационный ресурс» (<http://infoelectric.ru/nemnogo-osnov-elektrotehniki/zakon-dzhoulyalencna.htm>)
4. «Информационный ресурс» (<http://infoelectric.ru/nemnogo-osnov-elektrotehniki/osnovnye-zakony-kirhgofa.html>)
5. «Электронная библиотека Info» (<http://www.electrolibrary.info/history/electromagnitnayaindukciya.htm>)
6. «Энергетик» (<https://energetik.com.ru/zakony-elektrotehniki-korotko/zakon-bio-savara-laplasy>)
7. Еровенко В.Н. Профессиональное образование России в начале 20 века. // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 53. – Ч. VI.
8. Еровенко В.Н., Дончук И.И., Оганисян Л.А., Лабораторный практикум вчера сегодня завтра. ИЗВЕСТИЯ Южного федерального университета Педагогические науки г. Ростов на Дону, № 11. 2015.

Педагогика

УДК: 378

кандидат педагогических наук Ефимова Ольга Юрьевна

Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования "Военная академия Генерального штаба Вооруженных Сил Российской Федерации" (г. Москва)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ВОЕННЫХ ФИЛЬМОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования художественных фильмов на занятиях по русскому языку как иностранному. В военно-учебном заведении художественный военный фильм может выступать как средство обучения иностранных военнослужащих специальной лексике, формирования речевой компетентности в профессиональной сфере общения. Также видеоматериал позволяет успешно реализовывать лингвострановедческий, социокультурный аспект в преподавании русского языка как иностранного и может являться способом знакомства иностранных учащихся с военной историей России, национальным менталитетом русского народа. В статье описываются этапы работы с художественным военным фильмом «28 панфиловцев» (2016 г.), приводятся примеры лексико-грамматических, коммуникативно-речевых профессионально-ориентированных заданий.

Ключевые слова: РКИ (русский язык как иностранный), художественный военный фильм, аутентичные видеоматериалы, иностранные военнослужащие, социокультурная компетенция, лингвострановедческая компетенция, профессионально-ориентированное обучение.

Annotation: The article regards using military feature movies during Russian as a foreign language classes. In a military educational institution a military feature movie can be a means of teaching the foreign military men professional vocabulary, it can also help forming oral speech competence for professional communication. A few teaching aspects can be successfully realized through a video, for example such aspects as socio-cultural and learning traditions, customs and regional sciences through language; it will also help the foreign undergraduates to get better acquainted with the Russian military history, and to better understand the mentality of Russian people. The article provides in detail the class work with the film “28 Panfilovtsev” (2016), it also provides the examples of lexical and grammatical exercises, oral speech, communication and profession-orientation tasks.

Keywords: RaFL Russian as a foreign language, military feature film, authentic video, foreign military men, social and cultural competence, language and regional competence, profession orientation teaching.

Введение. В задачи преподавателя русского языка как иностранного на подготовительном курсе военно-учебного заведения входит взаимосвязанное обучение аспектам языка и видам речевой деятельности для формирования у иностранных учащихся межкультурной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции, позволяющей вести учебную и военно-профессиональную деятельность на русском языке. Кроме того в рамках реализации страноведческого компонента обучения преподавателю важно познакомить иностранных военнослужащих с военной историей, культурой и традициями России. Одним из способов достижения комплекса поставленных перед преподавателем задач может стать просмотр на занятиях по русскому языку как иностранному российских художественных военных фильмов.

Видеоматериал является сложным аудиовизуальным продуктом, в котором информация передается с помощью образов. В преподавании русского языка как иностранного (РКИ) активно используются разнообразные учебные и аутентичные видеоматериалы. Учебное видео обладает безусловным преимуществом перед аутентичным. Однако такие материалы весьма трудоемки в создании и немногочисленны. Аутентичные материалы имеют свои достоинства: знакомство иностранцев с неадаптированной речью носителей языка, со всеми возможными отклонениями от нормы и стилистическим разнообразием; обучающиеся получают возможность «погрузиться» в национально-культурную среду изучаемого языка. Также аутентичный видеofilm можно расценивать как произведение искусства,

неотъемлемую часть культуры народа, обладающую мощным воздействующим художественно-эстетическим, воспитательным потенциалом [2]. По мнению известного методиста Е.И. Пассова: «Образование есть передача культуры, которая, как индивидуально присвоенная система ценностей, формирует нравственность человека, делая его духовным; передача культуры осуществляется благодаря механизму общения (заметим, общения как деятельности посредством языка), вербального или невербального, – неважно, в процессе чего (т.е. общения) происходит развитие до уровня творческого отношения к миру, к деятельности, к себе; присвоение культуры как опыта поколений, способность к творчеству приводят к возможности самоопределения, что не только даёт свободу, но и определяет меру ответственности, ибо такое образование способно сделать человека не только образованным, но и культурным» [1].

Использование видеоматериалов в обучении русскому языку как иностранному помогает преподавателю повысить эффективность и качество занятий, решить различные учебные задачи:

- интенсифицировать учебный процесс в целом, так как расширяется объем и прочность усвоения прорабатываемого материала при сокращении времени, отводимого на его овладение;
- индивидуализировать процесс обучения, предлагая задания с учетом индивидуальных особенностей и характера допускаемых ошибок учащихся;
- рационализировать учебный процесс, распределяя виды работ по месту их выполнения (самостоятельно или в аудитории);
- максимального приблизить процесс обучения языку к условиям реального общения;
- облегчить усвоения учебного материала, снизить утомляемость вследствие использования разных источников восприятия;
- одновременно привлечь к работе большое количество учащихся, что в целом определяет значительный экономический эффект обучения [3].

Многие методисты отмечают, что использование художественного фильма на занятиях по РКИ должно преследовать конкретные учебные цели, согласовываться с изучаемой темой, содержать актуальный языковой материал (фонетический, лексическо-грамматический, стилистический), сопровождаться специально разработанной системой заданий и упражнений на развитие различных навыков. Непосредственный показ видеоматериала без предварительной и последующей работы малоэффективен и даже бесполезен. Считается, что использование видеоматериалов как вспомогательного средства обучения возможно на любом этапе изучения русского языка как иностранного. В начале обучения просмотр видеосюжетов будет способствовать формированию прежде всего аудитивных навыков и работе с лексико-грамматическим материалом, а также развитию лингвострановедческой, социокультурной компетенции обучающихся. На основном и продвинутом этапе видеоматериал может использоваться еще и в качестве источника информации, научной, исторической, социокультурной и др.

Изложение основного материала статьи. В данной статье предлагается система заданий для работы с художественным фильмом «28 панфиловцев» (2016 г.) режиссёров К. Дружинина и А. Шальопы. Выбор этого кинофильма обусловлен следующими факторами:

- военно-исторической тематикой и соответствием профессиональным интересам обучающихся. Известно, что «учащиеся лучше понимают и запоминают текст трудный, но представляющий для них интерес: желание понять смысл такого сообщения мобилизует их психологическую активность»[3];
- содержанием актуальной для военнослужащих лексики военно-командного подстиля, специальной профессиональной лексики, используемой в реальной коммуникативной ситуации;
- разнообразием лингвистической и паралингвистической информации: интонационные конструкции устной речи, языковое содержание, включающее разговорную и эмоционально-окрашенную лексику, диалектные и иноязычные лексические выражения, которые, на наш взгляд, ярко демонстрирует богатство русского языка, объединившего людей разных национальностей;
- простотой сюжета, так как в фильме отсутствуют дополнительные, второстепенные события, что облегчает восприятие фильма в целом.

Работа с фильмом осуществляется на заключительном этапе начального обучения русскому языку как иностранному (уровень В1) или возможно тематическое соотнесение с празднованием 9 мая - Дня Победы - значимого народного праздника не только в России, но и в мире.

Систему работы над видеоматериалом традиционно можно разделить на три этапа: подготовительный/предпросмотровый, просмотровый и послепросмотровый. Приведем примеры заданий на разных этапах работы с фильмом и комментарии к ним.

На этапе подготовки к восприятию художественного фильма проводится работа по восполнению/актуализации необходимых фоновых знаний (исторических фактов, национально-культурных реалий и др.), стимулированию интереса к просмотру. Слушатели получают задание на самоподготовку: познакомиться/вспомнить историографию битвы под Москвой. Далее в аудитории организуется беседа по следующим вопросам:

- Когда началась битва под Москвой?
- Какова была цель наступления фашистских войск?
- Сколько этапов включала битва за Москву?
- На каких направлениях развернулось сражение?
- Что представляла собой операция «Тайфун»?
- Каково значение этого сражения во Второй мировой войне?

Затем возможны следующие задания.

Задание. Прочитайте краткое содержание фильма. Как вы поняли, кого называли панфиловцами? Объясните название фильма.

Осенью 1941-го года немецкие части стояли около Волоколамска. Их отделяло от Москвы два часа пути по шоссе. Однако на этом шоссе развернулась 316-я стрелковая дивизия под командованием генерала И. В. Панфилова. Этот военачальник имел очень высокий авторитет у личного состава, поэтому бойцы дивизии сами называли себя панфиловцами, а дивизию – панфиловской. Фильм «28 панфиловцев» представляет собой историю сражения под городом Волоколамском на западе от Москвы. Подразделение 316-й стрелковой дивизии генерала Панфилова отражало наступление превосходящих сил противника на широком фронте, решало задачи прикрытия Волоколамского направления.

Задание. Прочитайте эпиграф к фильму. Объясните его значение.

Далее мотивировать слушателей к просмотру можно сообщением интересных фактов о создании фильма:

- Съёмки фильма осуществлялись с помощью народного финансирования в качестве добровольных пожертвований всех желающих.
- Примечательно, что в фильме задействованы как профессиональные актёры, так и добровольцы-любители.
- Картина представляет собой достоверную реконструкцию боя с точным реквизитом и костюмами, соответствующими эпохе.
- В последнем эпизоде показан современный мемориальный комплекс «Героям-панфиловцам», который расположен на Волоколамском шоссе на месте знаменитого сражения.
- В финальных титрах фильма перечисляются имена и места рождения всех, кто участвовал в создании этой картины – уроженцев разных городов России.

Задание. Прочитайте и переведите слова и словосочетания, которые помогут вам понять фильм. (данное задание лучше выполнять вместе с преподавателем, который даёт лингвострановедческий комментарий).

психологический настрой, моральный дух, отвага, мужество, честь, ярость, бессилие, несокрушимость полтрук, красноармеец, комбат, ротный (командир), боец, воин, личный состав машинист, тракторист, тактико-технические характеристики землянка, изба, печь, дрова, окоп, макет казах, русский, украинец, кыргыз, узбек коктейль Молотова, зажигательная смесь, «колючка» (заграждение из колючей проволоки), оружие, пушка, осколочный снаряд, броневой снаряд, автомат, пулемет, винтовка, противотанковое ружьё, граната.

Как отмечают исследователи [2; 3], большое значение перед началом просмотра имеет установка на извлечение нужной информации, что облегчает процесс зрительного восприятия, так как внимание учащихся при этом направлено на выделение определенных сведений в соответствии с инструкцией.

Кроме того просмотр фильма психологически воспринимается как отдых, развлечение, а наличие задания поможет учащимся сконцентрироваться на просмотре, внимательно следить за сюжетом, не отвлекаться.

В качестве подобных заданий обучающимся можно предложить самостоятельно выделить ключевые эпизоды, части фильма, дать ответы на конкретные вопросы, которые затем помогут преподавателю оценить уровень понимания увиденного. Например:

Задание. Посмотрите фильм. Постарайтесь выделить основные части сюжета, дать названия отдельным эпизодам. Ответьте на вопросы.

1. С чего начинается фильм?
2. На сколько частей можно разделить фильм?
3. Как можно озаглавить/назвать основные моменты фильма?
4. Почему красноармейцы готовятся к бою ночью?
5. Каких героев вы запомнили? Почему?
6. Назовите вооружение и технику, которые вы увидели в фильме.
7. Как заканчивается фильм?

В зависимости от уровня подготовленности группы обучающихся для облегчения восприятия аудиовизуального произведения перед началом просмотра фильма преподаватель может назвать основные эпизоды, на которые нужно обратить внимание, кратко объяснить их содержание и опорную лексику. Целью просмотра в этом случае будет узнавание, аудирование лексических сочетаний, слов в речевом потоке, понимание общего смысла происходящего в кадре. На данном этапе, представляется нецелесообразным обращаться к чтению текстов этих эпизодов из-за обилия разговорной, жаргонной, диалектной лексики, эмоционально-окрашенных слов и словосочетаний, изучение которых не является актуальным.

Просмотровый этап работы состоит из двух частей: просмотр художественного фильма целиком в рамках самостоятельной работы (дома) и повторный просмотр по значимым эпизодам в аудитории с последующим выполнением лексико-грамматических и коммуникативно-речевых заданий.

Для работы с фильмом в аудитории преподавателем составляется таблица значимых эпизодов, которая включает: последовательность и названия эпизодов, время начала и окончания просмотра, продолжительность фрагмента. Данная таблица позволяет эффективно выстроить работу с просмотром фильма как на занятии, так и в часы самостоятельной работы слушателей; быстро найти нужный фрагмент или часть фрагмента для повторной демонстрации, рассчитать количество времени, необходимое на выполнение планируемых заданий. Если время на работу с видеоматериалом ограничено, можно сообщить учащимся краткое содержание фильма и предложить к просмотру только ключевые эпизоды. Приведём пример данной таблицы.

Основные эпизоды фильма «28 панфиловцев»

№ п/п	Название эпизода	Начало (час, минута, секунда)	Окончание (час, минута, секунда)	Продолжительность
1.	Изучение личным составом вооружения и военной техники противника.	0:01:37	0:04:25	0:02:48
2.	Оценка обстановки и определение замысла предстоящего боя.	0:12:00	0:14:30	0:02:30
3.	Военно-политическая и морально-психологическая подготовка личного состава к предстоящему бою.	0:16:00	0:18:15	0:02:15
4.	Распределение личного состава на оборонительных позициях перед боем. Мотивирование на выполнение задачи.	1:10:00	1:11:40	0:00:40
5.	Непосредственные боевые действия.	1:15:00	1:40:00	0:25:00
6.	Финал фильма. Современный мемориальный комплекс «Героям-панфиловцам».	1:41:00	1:44:35	0:03:35

Задания для повторного просмотра направлены на профессионально-ориентированное развитие коммуникативно-речевой и социокультурной компетенции обучающихся посредством овладения специальной лексикой и речевыми клише военно-командного подстиля русского языка, расширения и закрепления уже имеющегося у слушателей словарного запаса и лексико-грамматических навыков. Задания способствуют использованию видео в качестве языковой или ситуативной модели.

Приведем примеры заданий для работы с эпизодом № 2 «Оценка обстановки и определение замысла предстоящего боя».

Задание. Прочитайте и переведите слова и словосочетания.

насчитывать *что? где?*

предназначить → предназначенный → предназначен *для чего?*

в направлении *чего?* = *в каком?* направлении

обходить → обход → в обход *чего?*

скорее всего = вероятно

пытаться/ попытаться + *инфинитив*

бросать/ бросить – перебросить *что? куда?* → переброска

миновать → минуя *что?*

использовать → использованный → использован (ы)

развилка, - и

просёлок, - и

разъезд, - ы

предполагать/ предположить *что?*

Задание. Прочитайте следом за преподавателем (найдите на карте) следующие географические названия. Волоколамск, Клин, Дмитров, Ядрово, Муромцево, Питомник, Жданово, Нелидово, Большое Никольское, Петелино, Матренино, Красиково, разъезд Дубосеково.

В следующем задании предлагаются вопросы на буквальное понимание содержания без учета специфики языка специальности.

Задание. Посмотрите эпизод «Оценка обстановки...». Ответьте на вопросы: 1) О чем сообщает командир батальона Решетников ротным командирам? 2) Каков состав, численность немецкой ударной группировки? 3) Каково, по-мнению командира батальона Решетникова, предназначение немецкой группировки противника? 4) Как комбат оценивает стратегическую важность данного района? 5) Каковы вероятные действия противника в районе волоколамского шоссе? 6) Какие направления могут быть использованы для осуществления данного маневра? 7) Какую задачу ставит комбат? 8) О чем уточняет командир роты?

Задание. Посмотрите эпизод повторно. Проверьте данные вами ответы на вопросы из предыдущего задания.

Возможен другой вариант выполнения задания с опорой на текст фонограммы.

Далее предлагается ряд лексико-грамматических заданий.

Задание. Обратите внимание на глагольное управление. Найдите в тексте эпизода и прочитайте предложения со следующими конструкциями:

что предназначено *для чего*; *что* готовится *для чего*;

не допустить *что*; задержать *кого*; предполагать *что*.

Задание. Найдите на карте и прочитайте географические названия (населенные пункты), которые встречаются в тексте эпизода.

Задание. Назовите глаголы, от которых образованы данные существительные. Разделите слова по группам в зависимости от способа словообразования: *направление, обход, нанесение, осуществление, переброска, разъезд, наступление*.

Работа с лексикой и речевыми клише языка специальности могут быть следующими.

Задание. Прочитайте элементы оценки обстановки, найдите их в тексте эпизода.

Элементы оценки обстановки

1. Оценка противостоящей группировки противника.
2. Оценка района предстоящего боя.
3. Определение вероятного характера действий (ВХД) противника.
4. Оценка своих войск.

Задание. Дайте оценку обстановки по элементам из предыдущего задания. Используйте следующие языковые конструкции:

что насчитывает что; что предназначено для чего; что готовится для чего; кто попытается сделать что; что может быть использовано для чего.

Задание. Познакомьтесь с картой боёв панфиловцев. Расскажите о ходе боя с опорой на карту. Покажите на карте выдвижение группировки войск противника и размещение панфиловской дивизии.

Работу с другими фрагментами фильма можно выстроить аналогично.

Таким образом, в работе над эпизодами фильма можно выделить три части: задания на общее понимание, лексико-грамматические упражнения и задания, направленные на освоение языка специальности.

На послепросмотровом этапе слушателям предлагаются задания на развитие коммуникативно-речевых навыков и умений построения собственных речевых высказываний с опорой на материалы фильма и использованием специальной лексики.

Задание. В каких ситуациях используются данные команды. Приведите примеры из фильма. *Команды: «В укрытие», «К орудию», «Так точно», «Есть», «Огонь», «Отставить», «Отбой», «Смена позиций».*

Задание. Объясните, как вы поняли следующие выражения. Как объясняет эти выражения герой фильма: *стоять насмерть; стоять намертво.*

Задание. Как вы понимаете смысл фразы «Сейчас за родину умирать нельзя, сейчас за родину пожить надо»?

Задание. В фильме обсуждаются понятия «Родина» и «Отечество». Как вы понимаете эти слова? Посмотрите повторно этот эпизод (0:31:00).

Задание. Составьте текст о крупной военной операции (битве) в истории вашей страны. Выступите с докладом в аудитории.

Выводы. Так, грамотно организованный, подготовленный просмотр художественного фильма в рамках обучения русскому языку как иностранному поможет преподавателю максимально эффективно решить, поставленные перед ним учебные задачи, будет способствовать формированию социокультурной, страноведческой и в целом профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции учащихся. Также представляется полезным использование российских художественных военных фильмов на занятиях по русскому языку как иностранному с военнослужащими других государств в целях повышения интереса, мотивации к изучению русского языка, знакомства с русским менталитетом и военной историей России.

Литература:

1. Пассов Е.И. Методика как наука будущего. Краткая версия новой концепции. – СПб.: Златоуст, 2015. – 172 с.
2. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: учеб. пособие / под ред. И.П. Лысаковой. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 270 с.
3. Щукин А.Н. Методика использования аудиовизуальных средств. – М.: Русский язык, 1981. – 128 с.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна

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

студентка психологических наук Аргунова Светлана Евгеньевна

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

ИГРОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Аннотация. В данной статье освещены аспекты коррекции диалогической речи у дошкольников с ОНР посредством игровой технологии. Описана, комплексная авторская (Жулина Е.В., Аргунова С.Е.) диагностическая методика компонентов диалогической речи (связности, логичности, последовательности, правильности и выразительности). Представлена коррекционная программа нарушений связности и логичности высказываний на материале заученных диалогов, последовательности, правильности и выразительности на материале спонтанных диалогов.

Ключевые слова: дошкольник, диалогическая речь, ОНР, диагностика, коррекция.

Annotation. This article discusses the issue of the correction of dialogical speech at preschooler with speech impairment through game technology. A complex authorial technique is described (Zhulina E.V., Argunova S.E.) diagnostic methodology for the components of dialogic speech (connectedness, logic, sequence, correctness and expressiveness). A correction program of violations of coherence and logic of statements on the material of learned dialogues, sequence, correctness and expressiveness on the material of spontaneous dialogs is presented.

Keywords: preschooler, dialogical speech, speech impairment, diagnostic, correction.

Введение. В настоящее время отмечается рост числа дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня. Данная категория детей характеризуется различными стойкими нарушениями, при которых происходит расстройство формирования всех компонентов речевой системы, при сохраненном слухе и интеллекте.

Проблема коррекции нарушений диалогической речи у детей с ОНР является актуальной в логопедии, так как формирование диалога является необходимостью для процесса более полного преодоления речевого недоразвития, что подтверждает актуальность разработки эффективных методов диагностики и коррекции данного нарушения. Ограниченный словарный запас, нарушения слоговой структуры слова, монотонность речи, лексико – грамматические и фонетические ошибки, приводят к нарушениям связности, логичности, последовательности, правильности и выразительности высказываний. Недоразвитие речи влечет за собой сужение знаний об окружающем мире, задержку в понимании необходимости общения, специфичность развития самой речи.

Вопросами изучения недоразвития диалогической речи у детей с ОНР занимались ученые В.П. Глухов, В.К. Воробьева, Н.М. Путькова, Т.Ю. Щербакова и др.

В теоретической и методической литературе существует ряд диагностических методик посвященных недоразвитию диалогической речи. В своем исследовании мы опирались на некоторые из них. На основе методик И.С. Назметдиновой, В.П. Глухова и О.С. Бизиковой нами была разработана комплексная авторская диагностическая методика компонентов диалогической речи (связности, логичности, последовательности, правильности и выразительности). Целью данной методики было выявление уровня развития каждого компонента диалогической речи. Для достижения цели, нами было подобрано 6 заданий: 1. Ответить на вопрос по сюжетной картинке. 2. Ответить на вопрос в беседе. 3. Задать вопросы по серии сюжетных картинок. 4. Отгадать задуманное животное. 5. Наблюдение за диалогами детей в самостоятельной игровой ситуации. 6. Наблюдение за диалогами детей в заданной игровой ситуации. Результаты выполнения заданий переведены в баллы по 4х бальной шкале.

Изложение основного материала статьи. Экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ № 145 г. Дзержинска, в котором принимали участие 20 детей с ОНР и 20 детей с нормой речевого развития. Полученные результаты диагностического исследования у детей с ОНР выявили недоразвитие диалогической речи по всем ее компонентам. Детям было трудно отвечать на поставленные вопросы, их ответы были краткими, несвязными, дети допускали множество грамматических ошибок. По первому (40% детей) и второму (45% детей) заданию был выявлен недостаточный уровень ответов на вопросы.

Значительные трудности возникли у детей, при выполнении третьего (45% детей) и четвертого (40% детей) задания. На данном этапе диагностики увеличилось количество детей, не справившихся с заданием (третье задание -10%, четвертое – 15%). Вопросы, задаваемые детьми, были простыми по своей структуре, несвязными между собой логически. Не понимая задания, дети часто ограничивались перечислением увиденных предметов. В среднем по данным заданиям у детей выявлен недостаточный уровень сформированности навыка вопросной формы высказывания.

Исследование самостоятельных диалогов детей показали самые низкие результаты. В пятом (45 % детей) и шестом (40 % детей) заданиях дети показали низкий уровень сформированности диалогической речи. Значительно увеличилось количество детей, не справившихся с заданием (пятое – 20%, шестое – 30%). В свободной игре дети плохо слушали собеседника, из - за ограниченного словарного запаса затруднялись выразить свою мысль, сбивались с темы диалога, уходили, не закончив общение. Контакты со сверстниками носили эпизодический характер, наблюдался невысокий уровень личностной активности. Вместо вербальных слов, наблюдалось активное использование жестов и мимики. У многих детей отмечалось отсутствие желания совместной игры. В заданной игровой ситуации дети вели себя инертно, неактивно, диалог вели медленно с длительными паузами. В диалогах дети меняли заданную тему, играя в то, что им более близко или знакомо. Часто встречался речевой негативизм.

На основании полученных данных нами была разработана коррекционная программа нарушений диалогической речи посредством игровой технологии.

Старший дошкольный возраст является наиболее благоприятным для проведения коррекционных мероприятий с целью преодоления речевых нарушений и предупреждения проявлений дезадаптации и трудностей обучения на следующем возрастном этапе. Основным видом деятельности данной группы дошкольников является игра, с учетом этого применение игровой технологии как средства коррекции нарушений диалогической речи является весьма актуальным. Игровая технология представляет собой использование различных педагогических игр для решения актуальных целей и задач коррекционного процесса. Игровые технологии выступают средством мотивации, которое побуждает дошкольников к проявлению инициативы в общении, создают положительный эмоциональный фон и позволяют добиться положительных результатов обучения.

Логопедическая деятельность по коррекции нарушений диалогической речи у старших дошкольников с ОНР проводилась на базе МБДОУ Д/с 145 г. Дзержинска. Коррекционная программа длилась с октября 2018 г. по май 2019 г. В формирующем эксперименте приняли участие 10 дошкольников с ОНР III уровня. В течении учебного года в логопедических группах проводились 2 занятия в неделю. Всего за год, было проведено 64 подгрупповых занятия.

Цель программы: коррекция нарушений диалогической речи дошкольников с ОНР III уровня посредством применения игровой технологии.

Задачи программы:

1. Коррекция нарушения связности и логичности диалогической речи на материале заученных диалогов в рамках игровой тематики.
2. Коррекция нарушений правильности, последовательности и выразительности диалогической речи в свободной игровой деятельности.

Для реализации поставленных задач мы придерживались следующих принципов:

1. Принцип единства обеспечивает равенство коррекционных, развивающих и обучающих целей и задач.
2. Принцип комплексности подразумевает взаимосвязь игровой технологии с разными видами художественной и театральной деятельности.
3. Принцип развития предполагает решение актуальных проблем и учет прогноза ближайшего развития детей.
4. Принцип импровизации включает поощрение детской инициативы, стремления к оригинальности и своей точке зрения.
5. Принцип интегративности выражается во включении игровой технологии в целостный коррекционный процесс.

Вся коррекционная программа строилась по определенному алгоритму:

1. Обучение детей вступлению в контакт и выходу из контакта.
2. Обучение правильности речевого высказывания в рамках игровой тематики.
3. Активизация вопросительно – ответной формы речи.
4. Поддержание диалога на базе игровой тематики.
5. Закрепление навыка диалогической речи в самостоятельной деятельности детей.

Коррекционная программа состояла из 3-х этапов:

1 этап Подготовительный. Закрепление навыков вопросно – ответной формы речи.

- Обучение вступлению и выходу из контакта (приветствие и прощание);
- Обучение правильности и выразительности построения фразы (договаривание предложений по предметным картинкам; составление предложений по демонстрации действия; составление предложений по сюжетным и серии сюжетных картинок; заучивание и воспроизведение 2х и 3х сложных предложений по сюжетной картинке);

- Обучение правильно, последовательно, выразительно, связно и логично задавать вопросы и отвечать на них в рамках игровой тематики. (проигрывание потешек, «Кисонька –Мурысонька», «Заяц белый, куда бежал?», « От чего черный кот?» и др.).

2 этап Основной. Коррекция связности, последовательности, правильности, выразительности и логичности высказывания. Поддержание и ведения диалога на базе игровой тематики.

- Заучивание готовых реплик по фольклорным произведениям. Дети отрабатывают разного вида реплики в инсценировках литературных произведений (« Под грибом», « Спор зверей», « Кот рыболов» и т.д.).

- Происходит обучение умения вступать, поддерживать и продолжать вести диалог при помощи сюжетно – ролевой игры («Дом, семья», «Поездка в лес за грибами», «Детский сад», «Больница», «Магазин игрушек» и т.д.).

- Обучение дошкольников умению пользоваться не только заученными репликами, но и самостоятельно построенными, в творческих постановках при помощи наводящих вопросов (составление собственной сказки на базе современных мультфильмов).

3 этап Заключительный. Закрепление навыков ведения диалога и использования различных видов реплик в свободной игровой деятельности.

- Создание благоприятных условий для отработки диалогической речи в свободной игровой деятельности (обеспечение детей необходимыми атрибутами в рамках игровой тематики).

Предполагаемым результатом коррекционной программы является коррекция связности, логичности, последовательности, правильности и выразительности диалогической речи у детей с ОНР III уровня посредством игровой технологии.

На каждом коррекционном занятии присутствовал игрушечный персонаж, вместе с которым, дети учились и играли. Игрушечный персонаж формулировал правила игровой ситуации, а так же регулировал возникающие конфликтные ситуации.

В повторном контрольном исследовании по авторской программе принимали участие 10 детей с ОНР III уровня посещавших дополнительные занятия по коррекции диалогической речи, и 10 детей с ОНР III уровня занимавшихся по стандартной логопедической программе.

Выводы. Анализ полученных результатов показал положительную динамику в коррекции нарушений диалогической речи. При выполнении первого задания 50 % детей показали высокий уровень владения ответным высказыванием. Большинство детей полностью понимали обращенные к ним вопросы, дослушивали их до конца, не перебивали собеседника. В своих ответах они использовали более развернутые и информативные высказывания. Дети стали более активно пользоваться фразовой речью, количество грамматических ошибок в предложениях снизилось. По второму заданию 40 % детей показали достаточный уровень ответной формы речи. Дети без наглядной опоры и с минимальной помощью смогли ответить на все заданные вопросы. Значительно улучшился уровень фразовой речи и снизился речевой негативизм, остались незначительные грамматические ошибки и неточности в подборе слов. Анализ третьего задания показал, значительное улучшение степени составления вопросных высказываний, в среднем их уровень характеризовался как удовлетворительный. С выполнением четвертого задания все дети справились, в среднем дети показали достаточный и средний уровни. При выполнении пятого задания, было выявлено увеличение количества детей пользующихся фразовой речью и использующих сложные предложения. Улучшился грамматический строй речи. Дети стали больше употреблять вежливые слова. В свободной речи детей отмечался перенос заученных диалогических реплик. В среднем дети экспериментальной группы показали средний уровень диалогической речи. Анализ шестого задания – наблюдение за диалогами детей в заданной игровой ситуации, показал увеличение количества детей использующих фразовую речь в игровых диалогах. Все дети экспериментальной группы справились с заданием, тем не менее, без помощи взрослого детям сложно составить игровой диалог, не отвлекаясь от заданной темы. В среднем дети экспериментальной группы показали средний уровень диалогической речи, дети контрольной низкий уровень, что позволило доказать эффективность использования игровой технологии в коррекции нарушений диалогической речи.

Литература:

1. Арушанова А.Г., Рычагова Е., Дурова Н. Истоки диалога // Дошкольное воспитание. - 2015 - №10. - С. 82-90.
2. Бизицова О.Б. Развитие диалогической речи дошкольников в игре. — М.: Издательство «Скрипторий 2003», 2008. — 136 с.
3. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – М.: Астрель, 2006. – 231 с.
4. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. - М., 2006.
5. Жулина Е.В., Аргунова С.Е. К вопросу о развитии связной речи в условиях дизонтогенеза. Проблемы современного педагогического образования. 2019 г. № 57. - с. 173-178.
6. Жулина Е.В., Аргунова С.Е. Драматизация как средство коррекции нарушений связной речи у старших дошкольников с ОНР. Проблемы современного педагогического образования. 2019 г. № 63. - с. 168-170.
7. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. - М.: Альянс 2013. 366 с.
8. Медведева Е.Ю., Егорова Д.С. Использование наглядного моделирования в коррекции связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-6. С. 118-126.

УДК 376.37

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна

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

магистрант Солнцева Татьяна Валерьевна

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

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ ПРОГРАММЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО МАССАЖА В ЦЕЛЯХ КОРРЕКЦИИ ДИЗАРТРИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается использование логопедического массажа в коррекции нарушения звукопроизношения у дошкольников с дизартрией. Предлагается комплекс дифференцированного игрового логопедического массажа и самомассажа, в зависимости от степени выраженности дизартрии.

Ключевые слова: дизартрия, комплексный подход, тонус мышц, артикуляционная гимнастика, логопедический массаж, самомассаж, дошкольники.

Annotation. This article discusses the use of speech therapy massage in the correction of pronunciation disorders in preschool children with dysarthria. A complex of differentiated game speech therapy massage and self-massage is offered, depending on the severity of dysarthria.

Keywords: dysarthria, an integrated approach, muscle tone, articulator gymnastics, speech therapy massage, self-massage, preschoolers.

Введение. Звукопроизношение - это процесс производства звуков речи, который осуществляется за счет согласованной работы нескольких отделов периферического речевого аппарата – артикуляционного, голосообразовательного и дыхательного при непосредственном участии центральной нервной системы (центрального речевого аппарата).

При дизартрии нарушения распространяются на звукопроизношение и просодическую сторону речи, вследствие наличия неврологической микросимптоматики. Основой нарушения при дизартрии являются нарушения иннервации голосового, артикуляционного и дыхательного аппарата, которые можно определить только при специальном неврологическом исследовании. Речь детей с дизартрией отличается маловыразительностью, монотонностью, тембр чаще всего низкий, голос тихий, темп речи ускоренный или наоборот, замедленный.

При дизартрии страдают все компоненты речевой деятельности мимика, голос, дыхание, артикуляция, дикция, просодика и интонация. Чаще всего дизартрия появляется в детском возрасте, в дошкольный период, сложна в дифференциальной диагностике и коррекции. Характерно также наличие симптомов органического поражения центральной нервной системы: недостаточная иннервация органов артикуляции, нарушения мышечного тонуса артикуляционной и мимической мускулатуре (в виде неявных парезов).

Логопедическая работа по коррекции дизартрии включает в себя формирование лексического строя, постановку звука, работу над дыханием, развитие артикуляции и мелкой моторики. Одним из эффективных средств коррекции дизартрии считается логопедический массаж. Массаж всего лица и отдельно языка у детей с дизартрией применяется для активизации работы органов речи. Энергичные воздействия на лицевую мускулатуру оказывают положительное влияние на детей-дизартриков, развивают артикуляционные навыки.

Массаж представляет собой систему методов и приемов механического дозированного воздействия в виде давления, трения, постукивания, вибрации, осуществляемых на теле человека. При использовании специальной техники и приемов массажа на определенных точки организма, активизируются его естественные защитные силы для борьбы с заболеванием. Являясь составной частью комплексной медицинской и логопедической практики, массаж используется для коррекции таких нарушений речи, как заикание, ринолалия, дизартрия, голосовые нарушения, но более всего логопедический массаж эффективен именно при дизартрии, так как непосредственно воздействует на тонус мышц артикуляционного аппарата. При изменении состояния мышц периферического речевого аппарата, логопедический массаж в результате косвенно способствует улучшению звукопроизношения.

Проведено экспериментальное исследование с целью выявления особенностей нарушения звукопроизношения у дошкольников с дизартрией. По результатам эксперимента были сделаны следующие выводы:

У дошкольников с дизартрией выявлены многочисленные нарушения звукопроизношения, которые проявлялись в заменах, искажениях и смешениях звуков. Преобладающим видом нарушений является смешение звуков. После смешения звуков, стоят искажения, и на третьем месте – стойкие замены. Мы предположили, что преобладание смешения звуков над заменами и искажениями говорит о нечеткости слуховых образов звуков, недостаточной сформированности речеслухового анализа и синтеза.

Несформированность артикуляционной моторики проявлялась в нарушении мышечного тонуса, ограничении подвижности, наличии непроизвольных движений (тремора, гиперкинезов), расстройствах координации, сложностях в удержании заданной позы, наличии многочисленных синкинезий. Активные движения напряжены и ограничены, выявлялась спастичность мышц губ и языка, насильственные непроизвольные движения, неправильные артикуляционные позы.

В целях коррекции звукопроизношения у дошкольников с дизартрией был проведен формирующий эксперимент с использованием дифференцированного логопедического массажа и самомассажа.

Изложение основного материала статьи. В соответствии с данными, полученными в ходе диагностики дошкольников на констатирующем этапе, были выявлены различные степени нарушения звукопроизношения. Проведенное исследование показало, что у дошкольников с дизартрией наблюдаются выраженные нарушения фонетики, фонематики, артикуляционного аппарата, речевого дыхания. У всех детей в анамнезе присутствуют факты, говорящие о наличии повреждения или запаздывания в развитии нервной системы. Многие из них состоят на учете у невропатолога.

Учитывая все вышеприведенные факты, для составления эффективного комплекса логопедического массажа встала необходимость распределения дошкольников на группы в соответствии со степенью выраженности дизартрии.

В соответствии с классификацией Левченко И.Ю., Приходько О.Г., у дошкольников, отобранных нами для участия в формирующем эксперименте наблюдались 3 степени выраженности дизартрических расстройств: паретическая, спастическая и атактическая (или спастико-атактическая).

Паретическая форма дизартрии была выявлена у дошкольников. Данная форма проявлялась в слабости и значительном снижении мышечного тонуса. Любое артикуляционное движение детям давалось тяжело, часто не доходило до конца. У дошкольников с паретической степенью отмечена характерная слабость лицевой и артикуляционной мускулатуры, трудность в удержании артикуляционной позы, язык как бы распластаный, вялый. Вследствие паретичности лицевых мышц у детей наблюдалась ослабленность мимики.

У данной группы дошкольников более всего было нарушено произношение губных звуков, требующих ощутимых мышечных усилий (М, Б и П), кроме того, нарушены передне - язычные звуки с выраженным подъемом кончика языка вверх (Л, Р, Ч, Ж, Ш). Вследствие ослаблений движений мягкого неба у всех троих дошкольников зафиксировано носовое произношение. Речь детей медленная, бесцветная, неинтонированная, отмечено слюнотечение.

Спастическая форма дизартрии была выявлена также у 3 дошкольников. Ведущий синдром – спастический парез речевой мускулатуры. Так из-за патологического повышения тонуса речедвигательной мускулатуры, у дошкольников было выявлено повышенное напряжения языка и губ. Язык отодвинут кзади. Речь детей отличается замедленностью, фрагментарностью, бедностью звуковых комплексов, малой голосовой активностью. Звукопроизношение имеет ярко выраженный назальный оттенок. Также необходимо отметить напряжение голоса с повышением или снижением его громкости при общей монотонности речи; дыхание во время разговора прерывистое. Дети с трудом удерживают артикуляционную позу. Отсутствует ритм речи, она может быть как ускоренной, так и замедленной.

Атактическая (или спастико-атактическая) была выявлена у 4 дошкольников. Характерная черта данной формы (что было отмечено у детей) – это нарушение просодики и артикуляции. У детей была выявлена неточность произвольных артикуляционных усилий, когда нужное движение заменяется на более размашистое движение, чем это необходимо. Дети не могли правильно выполнить требуемое артикуляционное действие; например, раскрытие рта у детей во время речи, движения губ и языка при произнесении смычных звуков утрированы, сама смычка замедлена. Речь данной группы дошкольников отличалась скандированностью, сам темп речи – замедленный. Отсутствовала интонация, модуляция голоса по высоте и силе. Выражена гиперсаливация.

Таким образом, после проведения дифференциальной диагностики детей по степени выраженности дизартрии, были установлены 3 группы. На втором этапе формирующего эксперимента для каждой группы дошкольников мы составили индивидуальный комплекс логопедического массажа.

Логопедическая программа включала в себя следующие этапы работы:

1. Дыхательная гимнастика.
2. Артикуляционная гимнастика.
3. Логопедический массаж.
4. Обучение и проведение игрового самомассажа.

Тренировка артикуляционных органов и развитие речевого дыхания является одной из главных составляющих в общей структуре логопедических занятий с дошкольниками с дизартрией. В работе с детьми-дизартриками необходимо правильно и точно соблюдать последовательность проведения дыхательной и артикуляционной гимнастик. В разработанной нами программе в первую очередь проводилась общая моторная гимнастика, далее дыхательная, после дыхательной - голосовая, и только в конце артикуляционная гимнастика.

Главные условия дыхательной гимнастики – избегать переутомления детей, следить, чтобы не напрягалась шея, плечи, чтобы дети не принимали «неудобных» поз. Все дыхательные упражнения проводились под музыку или счет, плавно, без рывков.

Необходимо отметить, что дыхательные упражнения и упражнения для развития артикуляционных мышц были одинаковые для всех испытуемых вне зависимости от степени выраженности дизартрии. В общей сложности с дошкольниками было проведено 10 упражнений-игр для развития дыхания. Приведем примеры таких упражнений:

1. *«Кораблики»*. Перед детьми ставится широкая ёмкость с водой, а в ней, специально приготовленные для этого бумажные «кораблики», которыми могут служить обычные кусочки бумаги. Дети должны при медленном вдохе направить воздушную струю на «кораблик» и постараться направить его к другому «берегу».

2. *«Ветер и снег»*. Для этого упражнения заранее готовятся шарики и ваты, скатанные в виде снега. Заготовки выкладываются на столе. Дети должны подуть на «снег», как дует холодный зимний ветер. При этом нужно постараться «комья снега» передвинуть с помощью выдыхаемого воздуха к противоположному краю стола.

Артикуляционную гимнастику мы составляли отдельно для каждого органа артикуляционного аппарата:

- упражнения для губ;
- комплекс упражнений для губ и щек;
- упражнения для языка;
- упражнения для нижней челюсти.

Представим примеры артикуляционных упражнений:

Комплекс упражнений для губ.

Цель: научить детей расслаблять мышцы, нормализация тонуса кончика и тела язычка. Упражнение помогают развить дикцию, поэтому подходят для коррекции всех степеней дизартрии.

1. *«Улыбка»*. Ребенок улыбается, растягивает мышцы губ максимально, но не размыкает их. Зубы не видны.

2. *«Трубочка»*. Губы складывают дудочкой и вытягиваются вперед. Дошкольник должен почувствовать натяжение мышц около рта.

Комплекс упражнений для щек и губ.

Цель: тонизирование мышц щек и губ одновременно, нормализация оттока крови от артикуляционных органов. Перед началом выполнения заданий рекомендуется растереть щеки язычком изнутри, покусать, похлопать ладонками по внешней части лица.

1. «Сытый хомячок». Ребенок надувает обе щеки, затем поочередно каждую и удерживает позу 10-15 секунд.

2. «Голодный хомячок». Дети сильно втягивают щеки внутрь. Сытого и голодного хомячка можно чередовать.

Упражнения для языка.

Артикуляционная гимнастика для языка включает в себя комплекс упражнений, который поможет справиться с неподвижностью тела и кончика органа. Следует обязательно научиться распластывать язык, свободно расслаблять и напрягать его в зависимости от речевой ситуации.

1. «Блинчики». Язык хорошо расслаблен, распластан. Укладывается на нижнюю губу. Затем нужно шлепать языком, произнося «пя-пя-пя». При этом нижнюю губу нельзя подворачивать. Обязательно следите за тем, чтобы дыхание воспитанника было ровным.

2. «Лопаточка». Задача ребенка — хорошо расслабить тело языка и положить его на нижнюю губку. Напрягать органы нельзя 10-15 секунд.

3. «Чашечка». Рот широко открыть, края языка сворачиваются внутрь, резцов касаться нельзя. Детям предлагается представить, что внутрь получившейся емкости («чашки») налита вода и ее нежно удерживать, не расплескать.

Упражнения для нижней челюсти.

Задания для нижней челюсти помогают развить подвижность артикуляционного аппарата. Упражнения выполняются в медленном темпе, при этом нужно напрячь мышцы лица. Поза удерживается необходимое время при счете счетом вслух.

1. «Птенчик». Упражнение делается в подвижном темпе. Ребенок должен широко открывать рот, натягивая уголки губ. Язык высовывать нельзя. После удержания позы, нижняя челюсть быстро захлопывается.

2. «Акула». Основная цель: отработка движения челюстей в разные стороны. Сначала рот открывается, далее челюсть двигается по плану: вправо – возвращается на место – влево – вниз – вперед – вверх (рот закрыт, губы сомкнуты). Резких движений делать нельзя во избежание вывихов и травм. Ритм выполнения задания отсчитывает учитель.

Далее мы провели дифференцированный массаж для каждой группы детей: с паретической формой, спастической и атактической (или спастико-атактической) формой дизартрии. Представим пример логопедического массажа при паретической форме дизартрии:

Цель: укрепление артикуляционных мышц.

Методы воздействия: активные, ритмичные пощипывания, разминания, растирания, поглаживания.

Массаж лба

Упражнение 1.

Цель: стимуляция и укрепление лобных мышц.

Методика выполнения: поглаживание лба обеими руками в направлении от середины к вискам.

Рекомендации к проведению: с усилием поглаживания проводятся обеими руками указательными, средними и безымянными пальцами.

Упражнение 2.

Цель: стимуляция и укрепление лобных мышц.

Метод выполнения: разминание лба от середины к вискам.

Рекомендации. Разминания несильным надавливанием вторыми фалангами средних, указательных и безымянных пальцев, сжатых в кулак.

Массаж щек.

Упражнение 3.

Цель: стимуляция и укрепление мышц щек.

Способ воздействия: активное растирание, разминание и поглаживание мышц щек.

Инструкция: осуществляется обеими руками по направлению от носа к щекам в течение 7-9 секунд.

Упражнение 4.

Цель: укрепление и стимуляция мышц, поднимающих уголки рта.

Инструкция: проводятся вращательные поглаживающие движения средними, указательными и безымянными пальцами обеих рук по поверхности щек против часовой стрелки, несколько раз.

Массаж скуловой мышцы

Упражнение 5.

Цель: укрепление и стимулирование скуловой мышцы.

Выполнение: посредством поглаживания скуловой мышцы средними и указательными пальцами обеих рук осуществлять движения по направлению от середины подбородка к ушам.

Упражнение 6.

Цель: укрепление и активизация скуловой мышцы и мышцы, опускающей уголки рта.

Инструкция: с помощью указательных и средних пальцев обеих рук проводить растирание скуловой мышцы по направлению от середины подбородка к ушам.

Массаж губ

Упражнение 7.

Цель: укрепление мышц губного аппарата.

Инструкция: подушечками указательных пальцев обеих рук проводить поглаживающие движения по направлению от середины губ к углам.

Упражнение 8.

Цель: стимуляция и укрепление мышц, обеспечивающих подвижность губ.

Оборудование: зубная щетка или зонд «Игла».

Инструкция: с помощью зонда или зубной щетки осуществлять обкалывание губ. Регулировать интенсивность обкалывания в зависимости от степени паретичности мышц.

Массаж языка

Упражнение 9.

Цель: стимулировать и укрепление продольных мышц языка.

Оборудование: зонд «Шарик».

Инструкция: указательным пальцем и зондом проводить поглаживающие движения языка.

Упражнение 10.

Цель: укрепление поперечных и продольных мышц языка.

Оборудование: пластмассовый шпатель.

Инструкция: посредством шпателя осуществлять интенсивные надавливания на язык по направлению от корня к кончику.

Упражнение 11.

Цель: стимулировать и укрепление поперечных мышц языка.

Оборудование: зонд «Шарик» или зубная щетка.

Инструкция: с помощью зубной щетки или зонда проводить поглаживающие движения по направлению от корня языка к кончику языка. На последнем этапе коррекционной программы мы обучали дошкольников элементам игрового самомассажа органов артикуляционного аппарата и пальцев рук. Сначала мы подробно показывали каждый прием и объясняли его. После ребенок пробовал все повторить самостоятельно сначала при контроле логопеда, а затем без него.

12. «Мои помощники»

Движение пальчиков одновременно от середины лба к вискам.

По тропинкам мы прошлись

Все в порядке! Согласись!

13. «Улитка»

1. Пощипать брови от межбровной складки к углам бровей.

2. вариант. Провести по бровям от переносицы к вискам каждым пальцем поочередно: указательным, средним, безымянным, мизинцем

Долго ползали улитки

По дорожке, по травинке.

13. «Веселый клоун» Движение указательными и средними пальцами в направлении от середины верхней губы к углам рта, а затем к углам нижней челюсти.

Улыбайся чаще друг

Будет радостней вокруг.

Для каждой группы дошкольников с различной степенью выраженности дизартрии мы изменяли приемы игрового самомассажа.

Выводы. В целях коррекции звукопроизношения у дошкольников с дизартрией был проведен формирующий эксперимент с использованием дифференцированного игрового логопедического массажа и самомассажа, в зависимости от степени выраженности дизартрии.

Разработанная программа оказалась весьма эффективна в коррекции дизартрии у дошкольников.

Литература:

1. Архипова Е.Ф. Логопедический массаж при дизартрии. — М.: «Астрель», 2008. — 128 с.
2. Дуплинская Д. О речевом дыхании детей с дизартрией // дошкольное воспитание. - 2008, №3 — с. 85-91
3. Дьякова Е.А. Логопедический массаж при разных формах дизартрии. М., 2012.
4. Жулина Е.В. Ладыгина Я.О. Дизартрия. Значение логопедического массажа в коррекции дизартрии у старшего дошкольного возраста 5-6 лет Е.В. Жулина Я.О. Ладыгина // Проблемы современного педагогического образования. - 2019. - №62-3. с. 74-77
5. Логопедический массаж при коррекции дизартрических нарушений речи у детей раннего и дошкольного возраста: О.Г. Приходько — Санкт-Петербург, 2010. — 157 с.
6. Микляева Ю.В. Логопедический массаж и гимнастика. Работа над звукопроизношением. - М.: Айрис-пресс, 2010. — 115 с.
7. Филатова Ю.О. Речевые и моторные ритмические процессы и модель их развития у детей с нарушениями речи: дис... д-ра пед. наук: 13.00.03 / Ю.О. Филатова. - М., 2014. - 310 с.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна

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

студентка 3 курса магистратуры Смольянинова Светлана Геннадьевна

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

ЗНАЧЕНИЕ МЕТОДА ТОМАТИС В КОРРЕКЦИИ АКУСТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА СМЕШАННОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается необходимость коррекции акустического компонента смешанной дисграфии у младших школьников общеобразовательной школы. Актуализирована проблема формирования фонематического восприятия. Рассмотрен метод Томатис, как средство коррекции нарушения фонемного распознавания. В статье подведены результаты контрольного эксперимента по итогам реализации данной программы.

Ключевые слова: дисграфия, фонематическое восприятие, метод Томатис, младший школьник.

Annotation. The article discusses the need for correction of the acoustic component of the mixed dysgraphia in primary school children secondary school. The problem of phonemic perception formation is actualized. The Tomatis method is considered as a means of correcting phonemic recognition disorders. The article summarizes the results of a control experiment based on the results of the implementation of this program.

Keywords: dysgraphia, phonemic perception, the Tomatis method, Junior high school student.

Введение. За последние годы среди учащихся общеобразовательных школ увеличилось количество детей с различными отклонениями в речевом развитии. В процессе обучения русскому языку у них обнаруживается стойкое нарушение формирования письменной речи, проявляющееся в виде дисграфии, как вторичное речевое нарушение. Такие дети испытывают затруднения в усвоении школьной программы и часто оказываются в числе неуспевающих или слабоуспевающих школьников.

При обследовании речевых нарушений у младших школьников чаще всего отмечается смешанная форма, включающая в себя и нарушение языкового анализа и синтеза, и элементы акустической и артикуляторно-акустической дисграфии, аграмматической, оптической дисграфии. Диагностические исследования показывают, что смешанная форма дисграфии в большинстве своем имеет компонент нарушения фонемного восприятия. Данный факт находит свое подтверждение в работах Артемьевой Н.Ю., в которых акустическая дисграфия рассматривается в целом симптомокомплексе проблемы овладения письмом младшими школьниками.

При акустической дисграфии происходит неточность слуховой дифференциации звуков. Произношение звуков, при этом, остается нормальным. Это объясняется тем, что для выделения определенного звука и грамотного письма необходима более тонкая слуховая дифференциация, чем в устной речи, в которой недостаточность слуховой дифференциации звуков может компенсироваться автоматизированных моторных стереотипов, а также за счёт смысловой избыточности, кинестетических образов слов.

В основе данного исследования лежат как классические работы по дисграфии, так и новые наработки современных исследователей. В частности Е.А. Константинова, Ю.И. Фелько в своей работе «Нарушения фонематического слуха у младших школьников с акустической дисграфией» рассматривают зависимость акустической дисграфии от нарушений фонематического слуха. При помощи практического эксперимента они доказали тесную связь между дисграфией и фонематическим слухом, тесно связанным с фонематическим восприятием, однако имеющим значительное различие.

Фонематический слух — это способность выделять, различать звуки речи, т.е. речевой слух. Он является частью физиологического слуха, в норме формируется с шестимесячного возраста до двух лет. Примерно к началу третьего года жизни ребенок приобретает способность различать на слух все звуки речи. Нарушения фонематического слуха проявляются в трудностях различения неречевых звуков, близких по звучанию слов; различение высоты, силы, тембра голоса; различение слогов и фонем (звуков речи).

Фонематическое же восприятие - это способность различать фонемы родного языка и определять звуковой состав слова, то есть производить умственные операции по звуковому анализу. Формируется оно в процессе специального обучения.

Актуальность исследования обусловлена как возрастающим количеством детей, которые имеют письменные нарушения, которые создают преграду для усвоения грамматики русского языка, так и возрастающим интересом к внедрению инновационных технологий в логопедическую коррекцию речевых нарушений, а также малой изученностью «непедагогических» методов коррекции речевых нарушений.

Метод Альфреда Томатиса – это система слуховых тренировок, направленная на улучшение слухового восприятия и переработки мозгом аудиоинформации. Ее суть в том, что человек заново учится слушать, его мозг работает с полученными звуками совершенно по-другому, и информация усваивается лучше. Некоторые специалисты даже называют метод Томатиса «перепрограммированием».

Сегодня концепция тренировки мозга только набирает обороты после взрыва знаний, полученных в результате богатого десятилетия исследований в области нейробиологии. Закон удержания А. Томатиса гласит, что воздействие на ухо правильных частот приводит к постоянным изменениям в слухе и мозге.

Метод А. Томатиса активно используется во многих странах. Эффективность применения метода в коррекции речевых, психологических и педагогических проблем подтверждена многими исследованиями. В том числе польский проект «Внимание! Ключ к успеху», реализованный Молодой цифровой планетой при участии Института физиологии и патологии уха в Варшаве. Основной задачей которого явилось выяснение факта положительного влияния стимулирование слуха аудиотренировками по методу Томатиса на улучшение успеваемости в школе. Улучшение слухового внимания при различных частотных диапазонах было включено в результаты исследований в первую очередь. По результатам анализа половина детей стали лучше справляться с контрольными тестами.

Однако для России этот метод сравнительно новый и не используется в решении широкого круга проблем.

Несмотря на то, что дисграфия, в целом, интересует исследователей достаточно давно, преодоление акустического компонента дисграфий при помощи метода А. Томатиса мало изучено и практически не применяется.

Изложение основного материала статьи. Нарушение овладения письменной речью является наиболее распространенной формой речевой патологии среди обучающихся младших классов общеобразовательной школы. Данное нарушение препятствует успешности обучения, эффективности школьной адаптации, часто вызывают вторичные психические наслоения, отклонения в формировании личности ребенка, например такие как в незрелости поведенческой саморегуляции, стремлении настаивать на своем, тенденции к непослушанию, неадекватной самооценки. Специфическое расстройство письма влечет за собой и трудности в овладении орфографией, особенно при усвоении сложных орфографических правил.

Чаще всего при обследовании письменной речи, как показывает практика, логопеды констатируют наличие смешанной дисграфии. Диагностические исследования показывают наличие в большинстве случаев компонента акустической дисграфии - дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания, которые выражаются в неточности слуховой дифференциации звуков, при этом звукопроизношение не страдает. В письменных работах младших школьников возможно присутствие следующих видов специфических ошибок:

- в виде замены букв, соответствующих фонетически близким звукам: свистящие (с-ш, з-ж), звонкие-глухие (б-п, в-ф, г-к, б-т, ж-ш), твердые-мягкие, аффрикаты (ч-т', ч-щ, ч-ш, ц-т, с-ц);

- в неправильном обозначении мягкости согласных на письме;
- замена гласных под ударением, особенно артикуляторно-акустически сходных звуков (о-у, е-ю).

Несформированность слуховой дифференциации звуков приводит при дальнейшем обучении к трудностям освоению целого ряда грамматических правил русского языка. Дети заучивают правило, но не могут использовать его при письме. Нарушение фонематического слуха, отсутствие языкового чутья и бедность словарного запаса не позволяет ученикам подобрать проверочные слова. С одной стороны, у детей просто не хватает слов, а с другой — они в качестве проверочных вместо родственных однокоренных слов используют близкие по звучанию слова, например, шиповник - «шипучка». Следовательно, знание правил этим детям не помогает.

Основываясь на этом, нами была разработана логопедическая программа коррекции акустического компонента дисграфий, основанная на методиках Мазановой Е.В., Свободиной Н.Г., и Лукашенко М.Л., Садовниковой И.Н., в которую были также включены аудиотренировки разработанные Альфредом Томатисом и успешно применяющиеся на практике специалистами стран Европы, Америки, Польши и т.д.

Метод Томатис – это педагогический прием, призванный с помощью специального оборудования и алгоритмов обработки звуковой информации улучшить навык слушания и попутно стимулировать активность головного мозга. Сам по себе метод Томатис не является лечением и не заменяет работы логопеда, однако при использовании с традиционными приемами коррекции позволяет значительно улучшить и ускорить ожидаемые результаты.

Томатис эффект – это звуковой эффект, возникающий в результате обработки звука по специальной запатентованной технологии, с помощью специального устройства “Электронное ухо” и наушников, оснащенных технологией костной проводимости. Электронное ухо представляет собой портативное устройство нейросенсорной стимуляции, воспроизводящее эффект Томатис. Это звукомодулирующее устройство, которое посредством специальных алгоритмов (программ) обрабатывает заранее записанные аудио файлы. Во время воспроизведения создает контраст восприятия: тембр, насыщенность, громкость воспроизводимой музыки (музыка Моцарта, Григорианские песнопения, поскольку они захватывают наибольший спектр частот и богаты гармониками) поочередно меняется в соответствии с точно установленными параметрами, не нарушая мелодии и ритма. Данные переключения предназначены для внезапного “удивления” уха и мозга, что приводит к увеличению внимания к воспринимаемой аудиоинформации. Во время занятий звук передается через наушники, оснащенные устройством костной проводимости. Звуковые колебания попадают во внутреннее ухо не только через внешнее ухо, но и через кости черепа. По средствам костной проводимости звуковые волны достигают внутреннего уха в 10 раз быстрее, чем по средствам традиционной воздушной передачи. Оборудование настраивается таким образом, чтобы звуковой сигнал через кость приходил на несколько миллисекунд раньше, чем через внешнее ухо: это дает возможность мозгу подготовиться к восприятию аудио сигнала, как следствие анализ мозгом полученного “звукового сообщения” происходит гораздо лучше.

Реализация программы проходила на базе ООО «Центр Детство» г. Нижнего Новгорода, среди обучающихся младшего школьного возраста (2-3-х классов) общеобразовательной школы, с логопедическим заключением «Смешанная форма дисграфии с преобладанием акустического компонента». В экспериментальной группе было 10 детей. В контрольной группе, участники которой также проходили коррекцию акустического компонента по составленной программе без использования аудиотренировок Томатис, было 10 детей.

Коррекционная программа проводилась с октября 2018 г. по май 2019 г. два раза в неделю. Содержание программы условно разделено на три этапа.

1 этап Подготовительный. В логопедической работе строится работа над уточнением артикуляции, обучении письму с проговариванием, создание базы для развития фонематического слуха на основе узнавания неречевых и речевых звуков, изучаются характеристика звука. Ведется работа от простого сложного узнавание звуков из ряда хаотичных звуков, слогов, слов, предложений, в тексте. Работа строится в основном на письменных заданиях.

Главной целью основного этапа аудиотренировок Томатис является обучение системы принимать и обрабатывать входящий стимул. Научиться реагировать на входящую информацию. Происходит вмешательство в процесс слушания и начало его регуляции. На этом этапе стоит основа для всей последующей работы. Происходит обучение воспринимать разложенный звуковой спектр от низкочастотных к компонентам до диапазонов 8000Гц. Появляется возможность воспринимать и быстрее анализировать частотный комплекс, что из себя представляет человеческая речь.

Первая сессия пассивного слушания включает в себя 30 часов прослушивания отфильтрованной музыки по 2 часа в день. Первые 15 ч.: чередование не фильтрованной музыки - полный музыкальный спектр (16-20000Гц), григорианское пение и низкий диапазон частот (от 500 до 2000 Гц), остальные 15 ч. фильтрованная музыка от 500 до 9000 Гц с повторением определённых частот в зависимости от результата теста). Тренировки проводятся ежедневно с перерывом на один день: воскресенье. Сеансы проводятся в подгруппах по 2-3 человека. В этой сессии используется музыка Моцарта, Григорианское пение и вальсы продолжительностью каждый вариант обработки по 30 минут.

Между первой и второй сессией перерыв 2 месяца, в течении которых школьники занимаются по разработанной программе с учителем-логопедом.

2 этап. Этап слуховой дифференциации звуков. Различение звонких и глухих парных согласных, мягких и твердых звуков, смягчение согласных. В том же порядке от простого к сложному звуки, слоги, слова, словосочетания, предложения. Ведется работа со словами паронимами, слуховыми диктантами, содержащими акустически сходные звуки. При дифференциации оппозиционных звуков необходимо научить школьников работать в порядке: услышали, произнесли, отличили, записали.

Важной частью Томатис-терапии является активная фаза слушания, где используется собственный голос ребенка (в работе с микрофоном). В ходе активной аудиотренировки голос проходит мгновенную модификацию и преобразуется в соответствии с параметрами эффекта Томатис. Во время активного слушания проходят занятия, которые включают в себя повторение слов, фраз, предложений за диктором в микрофон на основе текстовой информации, разработанной Ж. Леббо. После активной фазы прослушивается определенная музыка, подобранная под ритм фонем. Эта сессия составляет 16 дней по 1 часу 30 минут.

Индивидуальные тренировки проводятся ежедневно с перерывом на один день: воскресенье. На этом этапе также укрепляется правый аудио-вокальный круг, контроль собственной речи, необходимый для письма с проговариванием.

3 этап Формирование фонематического анализа и синтеза. Реализация данного этапа происходит по трем направлениям: выделение звука из состава слова; определение звука в составе слова; определение последовательности, количества и места звуков по отношению к другим звукам.

На этом этапе в Томатис-терапии используется голос матери, чтобы повторно открыть процесс слушания. Голос матери пропускается через фильтры, напоминая собой звуки, которые слышит зародыш в утробе. Голос матери является прочным основанием, благодаря которому начинает формироваться и развиваться процесс слушания, влияющий на последующее развитие речевых навыков, в том числе развитие фонематического слуха, слуховой памяти и внимания. Текст записи голоса матери должен быть простым и приятным для слушателя, подбирается индивидуально с учетом предпочтения ребенка. Тренировки проводятся индивидуально ежедневно. Длительность третьей сессии 22 часа. 11 дней по 2 часа с перерывом только в воскресный день.

Каждый этап сопровождается обучением письму с проговариванием на основе таблиц Свободиной Н.Г., и Лукашенко М.Л. Для развития лексической памяти используются различные диктанты используя различные виды памяти: слуховой, зрительной, тактильной и двигательной.

Каждое занятие сопровождается письменными работами. Наиболее простым видом письма для детей с дисграфией является списывание, так как оно согласованно темпом чтения и записыванием текста, дает возможность обучению и доведению до автоматизма процесса проговаривания. При обучении написанию слухового диктанта на первых порах предлагается форма диктанта с опорой на зрительный анализатор, т.е. текст диктанта написан на доске. Для закрепления тем по дифференциации смешиваемых пар фонем используются графические диктанты. Ведется работа по письменному оформлению самостоятельных рассказов в порядке усложнения задачи: от письменный пересказа текста (изложение) к написанию сочинений со зрительной опорой и без нее.

После проведения коррекционной программы было организовано контрольное исследование наличия специфических ошибок, свойственным акустическому компоненту проявления дисграфий в работах детей экспериментальной группы, которая проходила программу логопедической коррекции с использованием нейроакустических тренировок Томатис, и в работах детей контрольной группы, которая так же проходила программу коррекции, но без включения аудиотренировок.

В контрольных тетрадях по русскому языку у всех детей, участвующих в исследовании, количество ошибок, основанных на нарушении фонематического распознавания акустически близких звуков, значительно снизилось. Но в экспериментальной группе на 20% детей с подобными ошибками меньше. Так же на 20% лучше показатель и по нарушению на почве языкового анализа и синтеза.

Анализ характера ошибок в контрольной диагностике письменных работ по текстам Иншаковой О.Б. показал, что ошибки акустического характера в экспериментальной группе снизились до 10%, тогда как в контрольной только до 30%, а показатели ошибок на почве нарушения языкового анализа и синтеза (пропуски, добавления, перестановки букв, слогов, раздельное написание приставок, слитное написание предлогов) также выигрывает в экспериментальной группе на 30%.

Аудитест методом Томатис показал:

- что в экспериментальной группе изменилась доминантность уха с левого на правое, что значительно ускоряет обработку информации и соответственно снижает искажения восприятия звуков;
- ошибки в определении локализации звука снизились в экспериментальной группе детей почти в 2 раза, в контрольной группе лишь на 20%;
- восприятие звуков и их частот приблизилось к норме в экспериментальной группе, в контрольной группе, за исключением доминантности, тоже произошла положительная динамика, однако существенно отличающаяся от экспериментальной группы.

Результаты исследования письма показали, что у школьников экспериментальной группы, занимавшихся по разработанной нами программе с использованием нейроакустических тренировок Томатис, уменьшилось количество специфических ошибок, основанных на нарушении фонематического восприятия на 70% в сравнение с констатирующим экспериментом. В контрольной группе результаты ниже на 20%, что рекомендует продление программы логопедической коррекции.

Выводы. В рамках нашего экспериментального исследования была изучена эффективность внедрения аудиотренировок методом Томатис в логопедическую работу по коррекции акустического компонента смешанной дисграфии у младших школьников общеобразовательной школы.

Представлены результаты внедрения разработанной программы коррекции акустического компонента смешанной дисграфии у младших школьников с использованием метода Томатис в логопедическую работу на базе ООО «Центр «Детство».

Анализ результатов по окончанию контрольного эксперимента показал, что количество стойких специфических ошибок акустического характера в контрольной группе уменьшилось вдвое. В экспериментальной группе уменьшение количества ошибок, обусловленных нарушением фонемного восприятия, на 20% превышает показатели контрольной группы. Из этих данных, можно сделать вывод, что катализатором внедренной программы послужили нейроакустические тренировки Томатис.

В заключении, можно утверждать, что применение метода Томатис в разработанной программе логопедической коррекции акустического компонента смешанной дисграфии у младших школьников способствуют совершенствованию фонематического восприятия, а значит уменьшает сроки коррекционной работы и повышает ее эффективность.

Литература:

1. Артемьева Н.Ю. Профилактика и коррекция смешанной дисграфии у младших школьников [Текст] / Н.Ю. Артемьева // Специальное образование Выпуск XI, том II, 2015. С. 46-50
2. Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова. Нейropsихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. — М.: В. Секачев. — 128 с. 2008
3. Двуреченская О.Н., Жулина Е.В. / К вопросу о фонематическом недоразвитии речи / Проблемы современной науки и образования, 2016. №39 (81) с. 101-108.

4. Жулина Е.В., Смольянинова С.Г. / Проблема акустической дисграфии у младших школьников / Проблемы современного педагогического образования, 2018. № 60-IV с. 160-163.
5. Жулина Е.В., Смольянинова С.Г. / Использование аудиотестирования по методу Томатис в диагностике дисграфий у младших школьников / Проблемы современного педагогического образования, 2018. № 64-IV с. 62-66.
6. Константинова Е.А. Нарушения фонематического слуха у младших школьников с акустической дисграфией / Е.А. Константинова, Ю.И. Федько // Царкосельские чтения. - 2017. - №1, - с. 31-34.
7. Е.В. Мазанова. / Коррекция акустической дисграфии. Конспекты занятий для логопеда / - М.: Издательство ГНОМ и Д, 2007. - 88 с.
8. Леббо Ж. / Применение системы РуЛисен // Леббо Ж., - Москва, 2018. – 63 с.
9. Лукашенко М.Л., Свободина Н.Г., Дисграфия. Исправление ошибок при письме // М.Л. Лукашенко, Н.Г. Свободина — М.: Эксмо, 2004 — 126 с.
10. Мазанова, Е.В. Коррекция акустической дисграфии. - М.: Издательство ГНОМ, 2013.
11. О МЕТОДЕ «ТОМАТИС» / ТОМАТИС ГосПартнер – ТОМАТИС в России [Электронный ресурс]: Режим доступа URL: / <http://gospartner.com/tomatis/> (дата обращения 14.10.2019).
12. Яструбинская, Е.А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста // Логопедия. – 2014. - №2(4). – 160 с.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат психологических наук, доцент Захарова Ирина Михайловна

«Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны);

кандидат филологических наук, доцент Грахова Светлана Ивановна

«Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны);

кандидат педагогических наук, доцент Хакимова Наиля Газизовна

«Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны)

КЕЙС-ЗАДАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. В контексте внедрения новых моделей аттестации педагогов, основанного на реализации в педагогической практике принципов деятельностного подхода, а также требований к осуществлению трудовых действий в соответствии с Профессиональным стандартом педагога, определяется проблематика оценки уровня сформированности профессиональных компетенций у выпускников педагогических вузов. В статье представлена технология применения кейс-заданий для оценки уровня сформированности трудовых действий будущего педагога в соответствии с Профессиональным стандартом педагога и Федеральным государственным образовательным стандартом.

Ключевые слова: профессиональный стандарт педагога, образовательные результаты, кейс-задания, трудовые действия, модель аттестации.

Annotation. In the context of the introduction of new models of certification of teachers based on the implementation in teaching practice principles of the activity approach, as well as requirements for the implementation of the labor action in accordance with the Professional standard of the teacher, determined the problems of assessing the level of formation of professional competence of graduates of pedagogical universities. The article presents the technology of using case studies to assess the level of formation of labor actions of the future teacher in accordance With the professional standard of the teacher and the Federal state educational standard.

Keywords: professional standard of the teacher, educational results, case-tasks, labor actions, model of certification.

Введение. Внедрение новой модели аттестации педагогов, основанное на реализации в педагогической практике принципов деятельностного подхода, а также требований к осуществлению трудовых действий в соответствии с Профессиональным стандартом педагога (ПСП) определяет проблематику оценки уровня сформированности профессиональных компетенций у выпускников педагогических вузов. Для оценки педагогических умений обучающихся необходимо определить (операционализовать) те показатели, которые бы выявляли соответствие выполняемых действий требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и ПСП.

В статье определяется технология и методика применения кейс-заданий для оценки уровня сформированности трудовых действий будущего педагога в соответствии с ПСП и ФГОС.

Изложение основного материала статьи. При помощи экспертной оценки был разработан и валидизирован диагностический инструментарий в форме кейс-заданий. Существующая процедура оценки образовательных результатов выпускников педагогических вузов зачастую не связана с будущей практической деятельностью педагога в образовательном пространстве школы. В настоящее время разрабатываются и апробируются единые федеральные оценочные материалы (ЕФОМ) для аттестации педагогов, предполагающие оценку не столько теоретических знаний педагогов, сколько оценку трудовых действий [5, 6]. В данной связи видим необходимым изменения в содержании и процедуре оценки уровня сформированности тех или иных профессиональных действий обучающихся педагогических вузов. Заявленные во ФГОС и в ПСП образовательные результаты необходимо операционализировать с целью разработки надежного и валидного диагностического инструментария.

Как показано исследователями (В.А. Гуружапов, А.А. Марголис, М.А. Сафроновой, А.А. Панфиловой, Г. Каспржак, А.В. Хуторской и др.), компетенции педагога, как интегральные личностные ресурсы, осваиваются лишь в отношении к его деятельности [1, 3].

Следовательно, перед преподавателями педагогического вуза стоит задача проектирования такого содержания практических заданий обучающимся, которое позволило бы определить не просто уровень теоретической подготовки будущего бакалавра, но и конкретные трудовые действия по обучению,

воспитанию и развитию школьников. Вопрос оценки образовательных результатов выпускников – будущих педагогов – корректируется ли на этом основании преподавателем образовательная траектория обучающихся.

Профессиональный стандарт педагога задает описание обобщенных трудовых функций и трудовых действий, как основу практической деятельности будущего специалиста. Будущий учитель, согласно требованиям ФГОС и ПСП осваивает в ходе обучения в вузе умение разрабатывать индивидуальную траекторию развития обучающихся; действие оценки образовательных результатов (предметных и метапредметных) школьников; умение создавать проблемную ситуацию на уроке и организовать учебный поиск решения с выдвиганием версий или гипотез и т.д. [7].

Очевидным становится, что управление изменениями в организации образовательного процесса в вузе должны быть связаны с новыми подходами к оценке образовательных результатов обучающихся, с разработкой новых механизмов оценки готовности выпускников к профессиональной деятельности.

Нами был проведен анализ отечественных и зарубежных средств оценивания образовательных результатов обучающихся с учетом специфики предметной области подготовки. Апробирована в образовательной практике и оценена эффективность различных средств и форм оценивания образовательных результатов школьников в соответствии с ФГОС НОО и ФГОС ООО [8]. В результате проделанной работы был найден инструмент – это технология оценки образовательных результатов обучающихся, заключающаяся в определении индикаторов и валидных им инструментов диагностики.

Существуют разные пути реализации компетентностного подхода. В нашем вузе (ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет») мы выявили, какие субкомпетенции (опыт практической деятельности; умения и знания) должны составлять компетентность выпускника и связали каждый индикатор с результатами реализации учебных программ и курсов.

Основное преимущество данного пути – компетентностные индикаторы, представляющие собой видимые преподавателям и студентам результаты обучения, увеличивающие благодаря этому вероятность освоения студентами трудовых действий.

Для преподавателя при разработке рабочей программы и реализации учебной дисциплины (модуля) становится важным, к решению каких задач профессиональной деятельности готовит его дисциплина и, в целом, модуль; какие компетенции формирует, и какие результаты обучения готов продемонстрировать студент; каковы индикаторы уровня сформированности данных компетенций.

Преподаватель на входе диагностирует тот уровень компетенций, который сформировал его коллега в предыдущем модуле. Происходит преемственность в процессе подготовки будущего педагога и повышается ответственность преподавателя за результат обучения.

Как показала практика, использование традиционных вопросов к зачету и к экзамену не позволяет оценить уровень сформированности требуемых компетенций и не является объективным, поэтому мы предлагаем для оценки уровня сформированности трудовых действий кейс-задания (структуру кейса приводим ниже).

Методом экспертных оценок разработаны кейс-задания для оценки уровня сформированности общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов. Проектной группой к ходе серии методологических семинаров были выделены показатели, требующие оценки, и определены этапы опытно-экспериментальной работы. Статистические процедуры надежности и валидности разработанных кейс-заданий подсчитывались путем вычисления коэффициентов корреляции мнений экспертов, уровень согласованности (критерий хи-квадрат Пирсона $\chi^2=0,67$ при $p \leq 0,05$).

Для апробации разработанных кейс-заданий были сформированы две выборки, общая численность обучающихся составила 116 человек. Первая – контрольная, в которую вошли студенты-магистранты и аспиранты заочного отделения, имеющие опыт практической педагогической деятельности. Экспериментальную группу составили обучающиеся по направлению подготовки 44.03.01 и 44.03.05 Педагогическое образование по профилям подготовки: начальное образование, география, иностранный язык; история; математика и информатика.

В ходе работы над разработкой кейс-заданий были выделены критерии оценки выполнения кейса: трехбалльная шкала (0-2 баллов) от полного несоответствия выполненного действия требованиям ФГОС и ПСП (0 баллов) до аргументированного ответа выбранного пути решения кейса (2 балла). Один балл выставляется за частичную аргументацию выполняемого действия в соответствии с ФГОС и ПСП.

Для оценки правильности решения кейс-заданий была сформирована экспертная группа, состоящая из ведущих педагогов школ с высшей квалификационной категорией, преподавателей высшей школы, кандидатов наук, владеющих деятельностными технологиями обучения. Ответы экспертов и обучающихся сравнивались на предмет сформированности профессиональных действий по обозначенным выше критериям.

С помощью t-критерия Стьюдента ($t=1,66$ при $p \leq 0,05$) была определена разница в уровне сформированности педагогических действий экспериментальной и контрольной групп. Средние показатели по баллам в контрольной группе (что и следовало ожидать) оказались выше.

Важно отметить, что разработанные и апробированные таким образом кейс-задания в последующем использованы преподавателями вуза как развивающие практические задания для формирования того или иного трудового действия [2, 4, 8].

Приведем пример одного кейс-задания. Кейс направлен на проверку умений по воспитанию социального поведения обучающихся.

Структура кейса включает:

1. Описание проблемной педагогической ситуации.
2. Выбор гипотезы о причине возникшей проблемы или трудности (младшие подростки переживают «чувство взрослости»; у младших подростков сменились ценности; неправильное воспитание детей в семье; наследование аномальных черт характера).
3. Выбор профессиональных действий (провести в классе воспитательную беседу о нравственности и морали; включить обучающихся в социальный проект; организовать клуб, увлечь проектным творчеством; организовывать работу (творческое дело) в разновозрастной группе с младшими школьниками; вызвать родителей Димы М. в школу и рассказать о его поведении; провести беседу с Димой М. о его поступке наедине).
4. Обоснование выбранных действий в порядке их правильного выполнения (включение учащихся в социальный проект, т.к. важной особенностью, вытекающей из стремления подросткового чувства

взрослости и выполнения общественно-значимой деятельности). Организовать клуб, увлечь проектным творчеством – серьезные занятия творчеством призваны направить активность подростка в позитивное русло. Создание положительных эмоций относительно ситуаций совместного общественно-полезного труда, вовлечение в саму деятельность).

Описание ситуации.

«Современному обществу требуются инициативные, творческие люди, способные брать ответственность на себя за происходящее вокруг. Воспитать такого человека, можно только в том случае, если опыт проявления инициативы в решении проблем для конкретного возраста проблем развивать с детских лет. Наблюдения показывают, что сегодняшние школьники в большей степени заняты учебной деятельностью, озабочены собственными интересами. Возникает вопрос, как побудить школьника проявлять созидательную инициативу в социально значимой деятельности?» [4].

Контекст ситуации.

Ученики отказываются выполнять работу на субботнике (организация генеральной уборки в классе). Класс разделился на тех, кто постоянно отказывается от общественных поручений и тех, кто добросовестно выполняет общественные поручения. Классный руководитель 5Б класса также озабочена тем, что у неё с детьми пропадает взаимопонимание. Она уверена, что возмутителем спокойствия стал Дима М.: «Он выбирает странную манеру поведения» и провоцирует конфликты в классе.

Задание 1:

Разработать рекомендации для учителя по формированию общественной позиции у всех детей.

Задание 2:

Разработайте план работы с родителями по приобщению детей к социально-значимой деятельности.

Ответ на задание предполагает описание последовательности профессиональных действий:

1. Понять мотивы неправильного поведения.
2. Выбрать методы для прекращения конфликта.
3. Совместное решение проблемы с родителями и педагогами.

При решении данной кейс-задачи студент обязан продемонстрировать не просто теоретические знания по педагогике и психологии, но выполнить конкретные действия. Выделим, какие трудовые действия, обозначенные в Профессиональном стандарте педагога из блока «Воспитательная деятельность», проверяются в данном кейсе. Мы считаем, что это «Постановка воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся независимо от их способностей и характера»; «Реализация воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной и т.д.)» и «Проектирование и реализация воспитательных программ» [7].

Определим, какие компетенции формируются у будущих учителей и приведем соответствие выполняемого профессионального действия требованиям ФГОС ВО (однопрофильный и двухпрофильный бакалавриат по направлению подготовки «Педагогическое образование»). Во-первых, чтобы решить кейс-задачу студент должен продемонстрировать знание основ организации воспитательной деятельности школьников, включая целевые установки, методы и способы ее организации (ОПК-4.1). Во-вторых, согласно образовательного стандарта, обучающийся (будущий педагог) должен быть готов к выполнению действия по организации различных видов деятельности детей и уметь проектировать воспитательные программы по развитию детского коллектива (ОПК-4.2 и ОПК-5).

Далее после выделения проверяемых индикаторов был определен весовой коэффициент каждого проверяемого действия по степени его значимости и новизны. Оценка сформированности компетенций осуществляется на основе указанных выше критериев и соответствующих индикаторов.

В нашем вузе определены уровни сформированности компетенций студентов в зависимости от выполненного действия: повышенный, высокий, пороговый.

Приведем примеры уровня сформированности компетенций студентов по решению предложенного кейса. В ходе промежуточной аттестации, выполняя кейс-задание, студент демонстрирует уровень сформированности трудового действия (в данном случае, воспитания). Если он сможет, опираясь на теорию, рассказать, какие методы в данной ситуации нужно применить, какой способ организации деятельности детей лучше использовать, какой мотив действия у описанного в кейсе школьника и т.п., то этот уровень демонстрации знаний и оценка умения пороговая (удовлетворительно).

В том случае, если студент определяет последовательность своих действий по разрешению педагогической ситуации, то в этом случае демонстрируется высокий уровень сформированности трудового действия (оценка «хорошо»). Повышенный уровень (оценка «отлично») требует не просто демонстрации знания теории и определения плана действия, но составления Программы воспитания с учетом различных индивидуальных вариативных показателей детей в данной конкретной педагогической ситуации и различного отношения родителей к общественным делам класса. Как видим, в данном случае, студент должен проявить системное мышление и педагогическую рефлексивность своего действия.

Представленная процедура является удобной для работы и позволяет максимально объективизировать процесс оценивания компетенций в ходе анализа решения кейс-задач.

Итак, как видим, в ходе разработки и апробации кейсовых заданий получен не просто диагностический инструмент, позволяющий показать, какие трудовые действия обучающихся вызывают у них наибольшие трудности, но и методический материал для отработки тех или иных трудовых действий, требуемых ПСП и ФГОС [2, 3].

Выводы. Подводя итоги, отметим, что сложившаяся система независимой оценки образовательных результатов выпускников с помощью кейс-заданий позволяет объективно оценить качество подготовки обучающихся, актуализировать содержание реализуемых в вузе основных профессиональных программ, способствует усилению взаимодействия вуза со школами, требует сформированности у преподавателя ключевых компетенций, необходимых для реализации образовательных программ. Разработанные и апробированные на обучающихся педагогического вуза кейс-задания могут успешно применяться не только для диагностики педагогических дефицитов, но и для развития необходимых профессиональных умений и навыков студентов и практикующих педагогов.

Литература:

1. Гуружапов В.А., Марголис А.А. Проектирование модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое

образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т.19. – №3. – С. 143-159.

2. Захарова И.М., Грахова С.И. Разработка контрольно-измерительных материалов (КИМ) для мониторинга регулятивных умений одаренных детей // Прорывные научные исследования как двигатель науки: сборник статей Международной научно-практической конференции (11 ноября 2019 г., г. Калуга). – Уфа: Аэтерна, 2019. – С. 214-216.

3. Марголис А.А., Сафронова М.А., Шишляникова Л.М., Панфилова А.А. Апробация инструментария оценки сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов // Психологическая наука и образование. – 2015. Т. 20. – № 5. – С. 77-91.

4. Методические материалы по разработке и апробации кейс-заданий для сертификации выпускников бакалавров / авторы-составители: И.М. Захарова, Н.Г. Хакимова. – Набережные Челны: Изд-во НГПУ, 2016. – 88 с.

5. Модель аттестации учителей на основе использования единых федеральных оценочных материалов [Электронный ресурс]. URL: <http://ефом.рф/materials/Model.pdf> (дата обращения 29.11.2019).

6. Общественно-профессиональное обсуждение хода внедрения и применения разработанной модели аттестации на основе использования ЕФОМ и типовых комплектов ЕФОМ для проведения аттестации учителей: Материалы всероссийской конференции / ФГБОУ ВО МГППУ / [Электронный ресурс]. URL: <http://xn--e1aofx.xn--p1ai/additional/index.html?page=1/> (дата обращения 27.11.2019).

7. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. URL: http://ug.ru/new_standards/6 (дата обращения 29.10.2019).

8. Хакимова Н.Г., Захарова И.М. Разработка и экспертиза кейс-заданий для сертификации выпускников педагогических вузов // XI Международный форум по педагогическому образованию. Программа и тезисы XI Международного форума по педагогическому образованию. (Казань, Казанский федеральный университет, 19-21 мая 2016 г.). – Казань: Куранты, 2016. – 444 с.

Педагогика

УДК: 37.017.925

кандидат педагогических наук, доцент Земляченко Людмила Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск);

кандидат педагогических наук, доцент Приходченко Татьяна Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)

НАПРАВЛЕНИЯ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена раскрытию основных направлений и принципов подготовки студентов педагогического вуза к научно-методической деятельности, нацеленной на формирование готовности к экспериментальной деятельности, методическому поиску, внедрению современных образовательных технологий и разработке авторских методик на научной основе. В статье раскрывается содержание и структура готовности будущего учителя к научно-методической работе: когнитивный, деятельностно-практический и личностный компоненты. За основу подготовки будущих педагогов к научно-методической деятельности взяты принципы непрерывности и преемственности, персонификации, сопровождения, стимулирования творческого и профессионально-личностного роста, вариативности. Основными направлениями в подготовке будущих учителей начальных классов к научно-методической деятельности в педагогическом вузе выступают: аналитическое, информационное, проектировочное, организационно-методическое. Необходимым является также обновление содержания вузовского образования, предполагающее разработку специальных курсов, интегрирующих научную и методическую подготовку будущих учителей.

Ключевые слова: научно-методическая деятельность, подготовка студентов к научно-методической деятельности, готовность к научно-методической деятельности.

Annotation. The article is devoted to the disclosure of the main directions and principles of preparing students of a pedagogical university for scientific and methodological activity, aimed at creating readiness for experimental activity, methodical search, the introduction of modern educational technologies and the development of copyrighted methods on a scientific basis. The article reveals the content and structure of the future teacher's readiness for scientific and methodological work: cognitive, activity-practical and personality components. The principles of continuity and continuity, personification, accompaniment, stimulation of creative and professional-personal growth, and variability are taken as the basis for preparing future teachers for scientific and methodological activities. The main directions in preparing future primary school teachers for scientific and methodological activities in a pedagogical university are: analytical, informational, design, organizational and methodological. It is also necessary to update the content of higher education, involving the development of special courses that integrate the scientific and methodological training of future teachers.

Keywords: scientific and methodological activity, preparing students for scientific and methodological activity, readiness for scientific and methodological activity.

Работа проводилась в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева») по теме «Модель формирования готовности студентов педагогического вуза к научно-методической деятельности в начальной школе»

Введение. Обеспечение современного качества образования требует от главного субъекта образовательного процесса – учителя, глубокого осмысления и реализации идей, обобщенных педагогической наукой и педагогической практикой, выработки собственных подходов к решению проблем образования и воспитания с учетом тенденций развития инновационной школы, построения профессиональной деятельности на высоком научно-педагогическом и методическом уровне.

В Национальной доктрине развития образования в Российской Федерации на 2000-2025 годы, в качестве концептуальной, заложена идея участия педагогических работников в научной деятельности; интеграции научных исследований с образовательным процессом; привлечения в систему образования талантливых специалистов, способных на высоком уровне осуществлять учебный процесс, вести научные исследования, осваивать новые технологии [4]. Занятие научно-исследовательской работой рассматривается как условие профессионального развития, продления срока профессиональной пригодности и т.д. Исследовательская деятельность студентов, ориентированная на актуальные проблемы современной образовательной практики, обеспечивает конвергентный характер образовательного процесса [2, с. 50], является основой формирования готовности обучающихся к внедрению современных педагогических технологий [3]. В связи с этим объективной необходимостью становится преобразование методической работы в новое направление – научно-методическую работу, ориентированную на стимулирование научного развития педагогов как основы профессионализма.

Изложение основного материала статьи. Проблемам организации научно-исследовательской деятельности учителя посвящены работы В.И. Андреева, Ю.К. Бабанского, Е.В. Бондаревской, В.И. Загвязинского, К.К. Краевского, Н.В. Кузьминой, М.И. Махмутова и других.

Инновационная методическая деятельность учителя начальных классов, выступающая условием повышения квалификации и уровня педагогической мастерства учителя, внедрения новых идей в педагогическую практику, представлена в работах Н.В. Адамовой, К.Ю. Белой, Е.В. Бондаревской, Н.А. Виноградовой, З.А. Климентьевой, В.В. Серикова, В.А. Сластенина и др. Изучением способностей, необходимых для эффективного ведения методической работы в начальной школе, занимались Н.В. Кузьмина, В.А. Крутецкий, Н.Д. Левитов, Б.М. Теплов и др. Несмотря на значимость проблемы в современной науке и практике, вопрос о сущности научно-методической работы, ее эффективной организации в практике отдельного учителя, а также подготовки будущих педагогов к данной деятельности остается пока недостаточно изученной областью. Кроме того, значительная часть педагогов испытывает затруднения в проектировании и проведении научного исследования, обработке и интерпретации результатов, разработке и реализации на этой основе программ и технологий обучения и воспитания школьников. Методическая работа учителя начальных классов в условиях инновационного развития школы должна отвечать требованиям данного развития, основываться на результатах научного поиска, но, как отмечают исследователи, у части педагогов научно-методическая культура находится на адаптивном и репродуктивном уровне, что не способствует повышению качества образования.

Вышесказанное приводит к необходимости рассмотрения специфики формирования готовности будущего учителя начальных классов к научно-методической работе в процессе вузовского обучения, совершенствования содержания и технологий профессиональной подготовки.

При раскрытии вопроса мы опирались на точку зрения А.И. Васильевой, которая отмечает, что научно-методическая работа в общеобразовательном учреждении – это комплексный и творческий процесс, в котором осуществляется практическое обучение педагогов методам и приемам работы с учащимися, повышение научно-творческого уровня и методической квалификации [1, с. 13].

Л.Р. Хисматуллина в качестве целей научно-методической работы выделяет: всестороннее повышение профессионального мастерства учителей и воспитателей, обогащение и развитие творческого потенциала педагогического коллектива школы в целом, повышение теоретического и научного уровня, совершенствование педагогической подготовки и профессионального мастерства каждого учителя [7].

Следовательно, подготовка студентов педагогического вуза к научно-методической деятельности – это процесс, нацеленный на формирование готовности к экспериментальной деятельности, методическому поиску, внедрению современных образовательных технологий и разработке авторских методик на научной основе.

Определение направлений подготовки педагога к научно-методической работе обуславливает необходимость выделения компонентов готовности к ней:

1) когнитивный компонент: знания технологии проведения научного исследования; форм и видов исследования; методов обработки, интерпретации и презентации результатов исследования; современных научных достижений в области профессиональной деятельности; форм и методов профессионального самосовершенствования; владение учителем системой современных знаний теоретических и методических основ обучения и воспитания, планирования и организации образовательного процесса, формирования и оценки достижения планируемых результатов образования;

2) деятельностно-практический компонент: умения: формулировать проблемы на основе статистических данных и данных науки, планировать и проводить опытно-экспериментальную деятельность по решению выявленных проблем, разрабатывать, внедрять и презентовать авторские исследовательские проекты, осуществлять отдельные методические действия и основные виды методической деятельности, модифицировать ее на основании инновационного научного поиска и оценки результатов своей деятельности; навыки: сотрудничества с субъектами образовательного процесса по апробации инновационного опыта, работы в мультимедийных библиотеках, с информационными ресурсами, создавать собственные информационные ресурсы;

3) личностный компонент: мотивация к профессиональному самосовершенствованию, убежденность в необходимости повышения научно-методической культуры, инновационной деятельности, интерес к педагогической деятельности.

В соответствии с выделенными компонентами в подготовке будущих педагогов к научно-методической деятельности за основу взяты принципы, ориентирующие всех субъектов образовательного процесса на сохранение фундаментальности данной подготовки, усиление ее практикоориентированной составляющей с опорой на индивидуально-личностные особенности студента.

Принцип сопровождения предусматривает: выявление трудностей в профессиональной деятельности студентов и педагогов; актуализацию необходимых для профессионального роста компетенций; постановку

задач повышения уровня научно-методической культуры; составление индивидуальной программы профессионального роста; контроль и коррекцию реализации данной программы в ходе обучения и педагогической практики; оказание консультативной помощи.

Принцип непрерывности и преемственности предусматривает создание условий для поступательного развития личности обучающегося и подготовки к научно-методической деятельности в условиях вуза, использование эффективных форм обучения.

Принцип персонализации означает центрацию на личности обучающегося, обеспечение содержательной индивидуализации, перенос акцента в содержании подготовки на развитие интеллекта, кругозора, системности мышления учителя, культуры, в том числе духовной, создание условий для реализации собственного «Я».

Принцип стимулирования творческого и профессионально-личностного роста обеспечивает условия для самореализации на основе организации самопознания студентом своих возможностей и способностей, включения в социально и личностно значимые виды педагогической деятельности, создания ситуации успеха, поощрения инициативы обучающихся в постановке и решении профессиональных проблем.

Принцип перспективности опирается на организацию подготовки к научно-методической работе с учетом идей «опережения», использования моделей организации образовательного процесса, которые будут реализованы в долгосрочной или среднесрочной перспективе, для подготовки педагогических кадров «здесь и сейчас».

Принцип вариативности связан с возможностью выбора будущим педагогом части учебных курсов, программ дополнительного образования, направлений и тем научно-исследовательских работ, форм и способов самообразования.

На основании вышеизложенного выделим основные направления в подготовке будущих учителей начальных классов к научно-методической деятельности в педагогическом вузе.

В содержательном аспекте данная подготовка представлена системой учебных курсов «Педагогика», «Научно-исследовательская деятельность учителя начальных классов», «Проектирование учебно-методических материалов в начальной школе» и др. Так, в учебный план по профилю Начальное образование включена факультативная дисциплина «Организация научно-методической работы в начальной школе», интегрирующая научно-исследовательскую и методическую подготовку обучающихся и нацеленная на формирование *знаний* теоретических основ инновационного развития начальной школы, требований к научно-методической деятельности учителя в условиях внедрения ФГОС и Профессионального стандарта педагога, теоретических основ и методики целеполагания, планирования, организации и контроля в начальном образовании, концептуальных основ и специфики организации опытно-экспериментальной деятельности в образовании, реализации современных подходов, педагогических технологий в области начального общего образования; *умений* определять проблемы методического характера и находить способы их решения; адаптировать имеющиеся методические разработки к условиям образовательной ситуации; разрабатывать способы оптимизации учебного процесса в образовательных организациях разного типа и вида; планировать и осуществлять опытно-экспериментальную деятельность; разрабатывать практические способы разработки учебно-методических материалов, технологии повышения качества образовательного процесса с учетом требований ФГОС, вида образовательной организации, специфики контингента обучающихся; *навыков* презентации результатов научно-методической деятельности, применения методов профессионального самосовершенствования, самоанализа.

Основные содержательные линии курса составляют модули: «Развитие начальной школы как инновационный процесс», «Научно-методическая работа в школе», «Создание учебно-методического обеспечения образовательного процесса», «Специфика реализации современных подходов и педагогических технологий в области начального образования», «Создание предметно-развивающей среды в начальной школе», «Обобщение новаторского и передового педагогического опыта», «Инновационный характер педагогической деятельности», «Повышение профессионального мастерства учителя начальных классов в системе научно-методической работы школы».

Одним из направлений совершенствования подготовки педагогов в русле компетентного и системно-деятельностного подходов является использование учебных заданий, нацеленных на актуализацию, обогащение и развитие профессионально-личностного потенциала будущего педагога, активизацию субъектной позиции и овладение практико-ориентированными технологиями обучения и воспитания как основы готовности к научно-методической деятельности [5, 6]. В качестве примеров подобных заданий можно привести следующие: 1) На основе работы с материалами сайта образовательной организации проанализируйте программу развития одной из школ г. Саранска по критериям актуальности, прогностичности, рациональности, реалистичности, целостности, контролируемости. В соответствии с пунктами программы развития школы разработайте план работы учителя начальных классов с детским коллективом на полугодие; 2) Раскройте содержание аналитической методической деятельности в образовательной организации. Выполните анализ урока одного из учителей начальных классов, выделите методические проблемы. Разработайте рекомендации по коррекции недостатков урока; 3) Выполните индивидуальное проектное задание на тему «Инновационный подход к созданию предметно-развивающей среды кабинета начальных классов»; 4) На основе анализа тенденций инновационного развития начальной школы составьте индивидуальную программу саморазвития и др. В рамках проводимого исследования была разработана система практикоориентированных заданий для II внутривузовского Чемпионата World Skills-2019, например: «Разработать и продемонстрировать фрагмент интерактивного выступления на заседании методического объединения учителей начальной школы на одну из предложенных тем: «Формирование навыков проектной деятельности младших школьников во внеурочной деятельности», «Технология проектной деятельности в начальной школе», «Технология проблемного обучения в начальной школе», «Технологии оценивания образовательных достижений учащихся начальных классов», «Мониторинг личностного развития каждого ученика» и др., предложены критерии оценивания для экспертов.

Аналитическое направление включает:

- мониторинг профессиональных и информационных потребностей обучающихся и работников образования, сравнительно-сопоставительный анализ данных потребностей;
- выявление у будущих педагогов затруднений в области научно-методической работы, трудностей дидактического и методического характера в образовательном процессе;

- анализ передового опыта научно-методической работы в образовательных организациях;
- мониторинг состояния, результатов и перспектив развития образовательных учреждений.

Проектировочное направление:

- разработка индивидуальной образовательной траектории будущих учителей;
- разработка планов самопознания, саморазвития и формирования профессионального мастерства;
- планирование профессиональной переподготовки обучающихся.

Информационное направление:

- создание информационного портфеля, включающего новейшую нормативно-правовую, научно-методическую, методическую и др. литературу, результаты опытно-экспериментальной и инновационной деятельности образовательных учреждений и организация работы с ним;
- информирование об инновационных тенденциях в системе образования, новых нормативных актах, концепциях, программах, учебно-методических комплектах, технологиях, обеспечивающих инновационное развитие начальной школы;
- обучение и организация работы по созданию персонального сайта учителя.

Организационно-методическое направление:

- научное и методическое сопровождение научно-исследовательской и учебно-методической деятельности студентов;
- организация профессиональной переподготовки обучающихся;
- участие в работе школьных методических объединений, научно-методических семинаров, конференций, мастер-классах;
- экспериментальная разработка и апробация отдельных компонентов программы начального образования;
- участие в организации научно-практических конференций и научно-методических семинаров, конкурсов, олимпиад для обучающихся образовательных учреждений;
- участие в работе экспериментальных площадок (базовых школ, исследовательских лабораторий, методических центров) др.

Выводы. Таким образом, рассматривая научно-методическую деятельность в начальной школе как условие повышения качества образовательного процесса, необходимо обеспечить формирование у студентов педагогического вуза готовности к экспериментальной деятельности, методическому поиску и внедрению современных образовательных технологий, разработке авторских методик на научной основе. С учетом требований ФГОС ВО подготовка будущих педагогов к научно-методической деятельности базируется на принципах фундаментальности данной подготовки, усиления ее практикоориентированной и личностной составляющей. Реализация рассмотренных направлений подготовки студентов к научно-методической работе обеспечит обновление содержания вузовского педагогического образования через отработку компетенций будущего педагога в области проектирования, организации и анализа инновационной и научно-методической деятельности, реализацию индивидуальной программы профессионального роста и станет залогом повышения эффективности педагогической деятельности в современных условиях.

Литература:

1. Васильева А.И. Сетевая организация методической работы на муниципальном уровне. – М.: АПКиППРО, 2005. – 103 с.
2. Горшенина С.Н., Маринкина Н.А. Подготовка бакалавров педагогического образования к реализации современных педагогических технологий // Гуманитарные науки и образование. – 2017. – № 1 (29). – С. 101-105.
3. Замкин П.В. Проблема разработки научно-методического обеспечения исследовательской деятельности студентов в условиях практико-ориентированной подготовки в педагогическом вузе // Гуманитарные науки и образование. – 2019. – № 3. Том 10. – С. 48-57.
4. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docplayer.ru/30443092-Nacionalnaya-doktrina-obrazovaniya-v-rossiyskoy-federacii.html>
5. Сергушина О.В., Евсеева О.А. Информационное обеспечение учебной деятельности студентов вуза по педагогике: постановка проблемы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2014. – № 4 (9). – С. 112-113.
6. Спиренкова Н.Г. Профессионально-ориентированная подготовка педагогов в процессе реализации магистерских программ // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 3 (27). – С. 20-23.
7. Хисматуллина Л.Р. Анализ разных подходов к определению сущности понятия "научно-методическая работа" // Вестник Башкирского университета. – 2008. – Т. 13. – № 2. – С. 426-428.

УДК 372.891

кандидат педагогических наук Зулхарнаева Анастасия Васильевна

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

магистрант Бадьина Ольга Михайловна

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

ИЗУЧЕНИЕ КУЛЬТУРНОГО ЛАНДШАФТА СВОЕЙ МЕСТНОСТИ НА ОСНОВЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА²

Аннотация. Статья посвящена разработке теоретических и методических основ изучения культурного ландшафта своей местности на основе аксиологического подхода. Актуальность исследования заключается в ответе на современные вызовы, связанные с воспитанием человека, обладающего экологической культурой как новым мировоззрением, способным обеспечить гармоничное развитие человека и природы. Теоретические основы составили ценностная концепция культурного ландшафта, средовые идеи в психолого-педагогических исследованиях, идея изучения человека как субъекта жизнедеятельности. Они послужили методологической базой разработки методики изучения культурного ландшафта своей местности на основе аксиологического подхода. Методические основы определили целевой компонент, представленный триединством целей, содержательный, раскрывающий познавательный, аксиологический, практический и личностный компоненты, технологический, связанный с использованием ситуаций различного вида и аксиологических модулей, процессуальный предполагающий выделение этапов – восприятия и определения значений, осмысления и познания, творчества и самоопределения, результативно-оценочный направленный на диагностику сформированности ценностного отношения к культурному ландшафту своей местности.

Ключевые слова: идея коэволюции человека и природы, аксиологический подход, культурный ландшафт, субъектность, жизнедеятельность в культурном ландшафте, педагогические ситуации, аксиологический модуль.

Annotation. The article is devoted to the development of theoretical and methodological foundations for studying the cultural landscape of their locality on the basis of an axiological approach. The relevance of the study lies in responding to modern challenges related to the upbringing of a person who has an ecological culture as a new worldview that can ensure the harmonious development of man and nature. The theoretical foundations were the value concept of the cultural landscape, environmental ideas in psychological and pedagogical research, the idea of studying a person as a subject of life. They served as a methodological basis for the development of methods for studying the cultural landscape of their locality on the basis of an axiological approach. The methodological foundations determined the target component, represented by a trinity of goals, meaningful, revealing cognitive, axiological, practical and personal components, technological, associated with the use of situations of various kinds and axiological modules, the process involving the identification of stages - perception and determination of values, understanding and cognition, creativity and self-determination, effective and evaluative aimed at diagnosing the formation of the value attitude to the cultural landscape that of your locality.

Keywords. ideas of co-evolution of man and nature, axiological approach, cultural landscape, subjectivity, life activity in the cultural landscape, pedagogical situations, axiological module.

Введение. Особенностью современного этапа развития образования является его модернизация в аксиологическом контексте. При этом ключевой задачей модернизации является переход от антропоцентрических взглядов на отношения в системе человек – природа к коэволюционным. Идеи коэволюции являются мировоззренческим ориентиром в построении системы взаимодействия в пределах объектов социоприродной реальности. Это предполагает включение в содержание образования объектов изучения, представляющих собой модель гармоничного взаимодействия человека и природы. Культурный ландшафт, реализуя ценности устойчивого развития, отвечает данному требованию.

Данное понятие содержит большой образовательный потенциал, так как включает в содержание образования ценностные и деятельностные аспекты, способствует формированию личностных смыслов, подчеркивая тем самым аксиологическое значение.

В основных нормативных документах, регламентирующих образовательную деятельность отмечается необходимость обогащения содержания образования объектами, имеющими значительный аксиологический потенциал. Это предполагает всестороннее изучение культурного ландшафта в целях образования, воспитания и развития личности, способной обеспечить устойчивое развитие территорий различного ранга – глобального регионального, локального. При этом локальный уровень ландшафта имеет наибольшую значимость, так как реализует принцип реализации глобальной коэволюционной стратегии в пределах ближайшего окружения.

Таким образом, изучение культурных ландшафтов своей местности имеет мировоззренческое значение, формируя краеведческий уровень картины мира, определяя роль и место субъекта в ее пределах на основе изучения способов освоения и взаимодействия человека в культурном ландшафте, ценностной основой которого является сотворчество.

Своя местность обладает большим потенциалом реализации аксиологического подхода. Личность, учитывая феномен центральности своего положения в мире означает окружающий человека ландшафт как наибольшую ценность, в то время как более удаленные территории имеют убывающую ценность. Это мотивирует субъекта на включение в познавательную, коммуникативную, практическую деятельность в культурном ландшафте своей местности. Таким образом, ближайшее социоприродное окружение более лично-значимо, чем периферийное.

²Исследование подготовлено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 19-013-00749 - "Исследование теоретических основ развития эколого-ориентированной жизнедеятельности школьников в культурном ландшафте").

Это актуализирует изучение культурных ландшафтов своей местности в рамках географии как школьного предмета, где предполагается изучение взаимодействия природных компонентов и населения на территории своей местности.

Анализ школьной практики показал, что, не смотря на значительный аксиологический потенциал культурного ландшафта своего края, его реализация имеет фрагментарный характер. Учителя отмечают, что для многих учащихся знания о культурном ландшафте родного края не являются лично значимыми. Это актуализирует разработку теоретических и методических основ изучения культурного ландшафта на основе аксиологического подхода.

Изложение основного материала статьи. Разработка теории и методики изучения культурного ландшафта на основе аксиологического подхода требует рассмотрения ценностных основ культурного ландшафта в географии и психолого-педагогических аспектов его изучения.

Под культурным ландшафтом в настоящем исследовании (учитывая многоаспектность и трансдисциплинарность данного понятия) понимается трактовка, предложенная Ю.А. Ведениным. Автор определяет культурный ландшафт как «целостно территориально локализованная совокупность природных, техногенных и социально-культурных явлений, сформировавшихся в результате взаимодействия природных процессов и творческой, интеллектуальной, жизнеобеспечивающей деятельности человека, при этом результаты деятельности человека, воплощенные в объектах материальной и духовной культуры, являются зонами культурного ландшафта» [1].

Аксиологическое измерение культурного ландшафта отражено в ценностной концепции, где ключевым является понимание роли человека, его интеллектуальной и духовной деятельности в создании и развитии культурного ландшафта. В ряде исследований подчеркивается, что аксиологическое понимание культурного ландшафта расширяет границы географического анализа, определенные технократической концепцией, основанной на потребительском отношении к природе, в таком контексте культурные ландшафты воспринимаются как образцы устойчивого развития территорий. [1, 4, 10]. Таким образом, культурный ландшафт представляет собой «островок ноосферы», отражая тем самым идею о «разумном» освоении пространства, об «идеальном» природопользовании в пределах культурного ландшафта, где человек как существо обладающее разумом, несет ответственность за его сохранение и развитие [12].

Ценности коэволюционного, гармоничного развития человека и природы в культурном ландшафте определяют виды жизнедеятельности человека в его пределах. Они связаны с процессами восприятия, осмысления и творчества. Таким образом, культурный ландшафт является пространством, в пределах которого происходит сопряженное усовершенствование как культурного ландшафта, так и субъекта жизнедеятельности – человека [4, 7].

Идея рассмотрения человека как субъекта жизнедеятельности предполагает раскрытие психолого-педагогических основ характера взаимодействия человека и среды обитания. Фельдштейн Д.И., выделяет ряд обстоятельств, возводящих данную проблему в разряд «глобально значимой, поскольку она затрагивает интересы человечества и каждого человека одновременно» [13]: двумерная идентичность человека, необходимость интегрировать элементы реального мира (ландшафт), мира идей (имманентная реальность) и киберпространства (виртуальная реальность); кризис – демографический, экологический экономический, социальный; изменение сознания, самосознания и самоопределения человека как субъекта адаптирующего, организующего, воспроизводящего разные уровни и сферы своего обитания; усиление роли человека в среде обитания как главного действующего субъекта в целом; изменение роли и характера знания, направленного на решение задач выживания, функционирования и развития; появление новых глобально значимых ценностей.

Таким образом, изучение эколого-ориентированной жизнедеятельности личности основывается на понимании личности как субъекта деятельности [5, 6, 11]. В контексте данного исследования человек выступает активным субъектом жизнедеятельности, преобразующим среду обитания, самореализуется и самоопределяется внутри нее. С жизнедеятельностью субъекта тесно связана понятия социализации и индивидуализации. В исследованиях В.И. Панова подчеркивается, что индивидуализация и социализация являются процессом и результатом совокупности его взаимодействий с окружающей жизненной средой (природной, социальной, образовательной), т.е. системы экпсихологических взаимодействий. Следовательно, отмечается необходимость изучения всех аспектов жизнедеятельности личности во взаимосвязи со средой обитания.

Жизнедеятельность субъекта в среде строится на основе различных видов взаимодействия - объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный и субъект-субъектный. В последней выделяются разновидности взаимодействия [9]. Необходимо отметить, что в ходе процессе социализации и индивидуализации развития личности тип взаимодействия человека и жизненной среды может изменяться от объект-объектному к субъект-субъектному [5, 6, 9, 11].

Таким образом, аксиологическая концепция культурного ландшафта, идеи рассмотрения культурного ландшафта как среды жизнедеятельности человека, и самого человека как субъекта жизнедеятельности, составили теоретико-методологические основания разработки методики реализации аксиологического подхода при изучении культурного ландшафта своей местности.

Методика предполагает рассмотрение и описание особенностей целевого компонента, содержательного, процессуального, технологического и результативно-оценочного компонентов.

Цель определяется в триединстве: стратегическая цель — становление экологической культуры личности; цель средство — выражена в планируемых результатах усвоения содержания; лично - ориентированная цель — формирование у учащихся ценностного отношения к культурному ландшафту своей местности.

В контексте целеполагания были определены содержательные основы изучения ландшафтов своей местности. Содержание включило в себя компоненты: познавательный, аксиологический, праксиологический, личностный. Познавательный компонент предполагает отбор и структурирование содержания. Основу отбора содержания составили идеи культурно-экологического ландшафтоведения. Это предполагает изучение самого понятия культурный ландшафт в контексте его междисциплинарности. Структурирование содержания предполагает последовательность изучения культурного ландшафта, основанное на идеях комплексного страноведения (И.Я. Машбиц). На первом этапе дается образное представление об изучаемом объекте, в содержание включаются уникальность и разнообразие культурных

ландшафтов своего края. На втором этапе изучаются компоненты - слои культурного ландшафта – природа населения культуры, исторические этапы освоения территории и виды природопользования, их взаимосвязь с современным хозяйством, дается представление о значимых точках роста -локусах – населенных пунктах. На третьем этапе раскрываются современные проблемы культурного ландшафта своей местности – экологические, социальные, культурные, экономические и предлагаются пути их решения, определяются перспективы развития культурного ландшафта своего края, планируются культуросообразной деятельности человека в нем.

Аксиологический компонент содержания является системообразующим и «обеспечивает вхождение обучаемого в мир ценностей», оказывает влияние на становление ценностного отношения к культурному ландшафту своей местности. Он проявляется через ценностные и оценочные понятия – изучение роли культуры и природопользовательской деятельности человека в формировании культурного ландшафта, эстетических свойств ландшафта, природного и культурного наследия. В соответствии с идеей о личности как субъекте жизнедеятельности, аксиологический аспект подразумевает развитие внутренней мотивации и ценностных установок личности, направленных на осознанное активное участие в создании и поддержании состояния культурных ландшафтов, присвоении культурно-экологических норм и правил, определяющих характер жизнедеятельности в культурном ландшафте.

Праксиологический компонент содержания предполагает усвоение методов изучения культурного ландшафта, основанных как на теоретическом, так и чувственном способе познания действительности.

Личностный компонент содержания предполагает определение собственного пути познания культурного ландшафта своего края, результатами учеников. В личностном компоненте продукты образовательной деятельности учащихся несут в себе ценностную ориентацию: отношение, сопереживание.

Процессуальный компонент разработанной методики основывается на уровне перехода ценностей от объективно существующей формы в регулятивную [2]. Были выделены следующие этапы изучения культурного ландшафта своей местности на основе аксиологического подхода: этап живое восприятия, жизнеосмысления, жизнестворчества.

Первый этап – «восприятия и определения значений» – связан с формированием эмоционально-образной составляющей культурного ландшафта своей местности. При этом используются методы образного познания: создание рисунков, рассказов, описаний. Особое значение приобретают методы и формы обеспечивающие эмоциональную привлекательность: метод экологических ассоциаций, диалоговое взаимодействие, ситуация эмоционально-нравственного переживания.

Второй этап – «осмысление и познание» направлен на формирование осмысленного отражения культурного ландшафта своего края, когда ценности культурного ландшафта переходят во внутренний мир личности. На данном этапе происходит расширение области субъективного начала, вводятся методы: конфликтного диалога, кейс-стади, личностная проблемно-ориентированная ситуация.

Третий этап – «творчества и самоопределения» – предполагает выстраивание творческой траектории личного взаимодействия в культурном ландшафте в соответствии с культурно-экологическими ценностями. Основные методы и педагогические технологии связаны с проектированием, практической работой по охране и восстановлению культурного ландшафта, предполагается использование личностной мировоззренчески-ориентированной ситуации.

В основу технологического компонента методической системы нами положены технологии личностно-ориентированного образования: модели ситуаций: эмоционально-нравственного переживания, личностная проблемно-ориентированная, личностная мировоззренчески-ориентированная [2, 3].

Ситуация эмоционально-нравственного переживания «переживание и формирование образа культурного ландшафта» предполагает «ревизию» своего отношения к природе. Она реализуется на первом этапе последовательности и направлена на обдумывание уже имеющихся ценностных ориентиров, выбор значения и определения новых нравственных ценностей. На этапе «осмысление и познание» в учебный процесс вводится личностная проблемно-ориентированная ситуация, которая предусматривает пересмотр смысла понятий. Этапу творчества и самоопределения соответствует личностная мировоззренчески-ориентированная ситуация, предполагающая рефлексию практической деятельности, понимания ее личностным смыслом и направленная на созидательную деятельность в культурном ландшафте своей местности.

Аксиологический модуль как часть технологического компонента методической системы основан на ценностях личностного отношения учащихся к окружающему миру, своему краю, формированием его важнейших личностных качеств. Их многообразие проявляется в индивидуальных, личностных, коммуникативных, статусно-позиционных и внешне поведенческих особенностях учащихся, таких как: дисциплинированность и организованность; самостоятельная активность; настойчивость; экологическая этика; решительность; инициативность. Аксиологический модуль предполагает становление экогуманистических ценностей. Модуль состоит из следующих блоков: означивания; осмысления; созидания.

- Блок означивания предполагает теоретическое осмысление содержания и включение учащихся в различные виды познавательной деятельности на основе взаимодействия субъекта познания (личности) и объекта познания (культурного ландшафта своего края), систематизации, конкретизации изучаемого материала.

- Блок осмысления направлен на обмен ценностями, взаимодействие ученика с учителем и другими учащимися в процессе диалога.

- Блок созидания предполагает поиск методов, форм, средств, проектирование, проявление и самоанализ практической деятельности.

Результативно-оценочный компонент методики реализации аксиологического подхода при изучении культурного ландшафта своей местности предполагает диагностику познавательного, ценностного, праксиологического аспектов ценностного отношения к культурному ландшафту своей местности [14].

Выводы. Изучение культурного ландшафта своей местности на основе аксиологического подхода является актуальной проблемой теории и практики образования. Представляя собой гармоничное взаимодействие культурных, природных, социальных компонентов, культурный ландшафт имеет значительный аксиологический потенциал, направленный на развитие экологообразных видов жизнедеятельности субъекта. Культурный ландшафт своей местности, в данном контексте является реальной образовательной средой, в пределах которой происходит становление субъекта. Раскрытие аксиологического

смысла культурного ландшафта, основанного на идеях сотворчества и коэволюционного взаимодействия человека и природы в его пределах, способствует переживанию, осмыслению и творческому освоению ближайшего окружения субъекта, развитие ценностей и норм, определяющих различные виды жизнедеятельности и обеспечение устойчивого развития территорий различного ранга.

Разработанная методика представлена во взаимосвязи целевого, содержательного, процессуального и результативно-оценочного компонентов. Она направлена на формирования экологической культуры как мировоззренческого конструкта – основы взаимодействия человека и природы как стратегической цели образования и развития ценностного отношения к природе как морально-нравственного базиса субъекта в освоении культурного ландшафта ближайшего окружения. Данное условие выполняется при включении теоретического, практического и чувственного познания культурного ландшафта, что отражает его междисциплинарность и многоаспектность взаимодействия субъекта и вмещающей среды. Процессуальный компонент методики и педагогические технологии, при этом обеспечивают переход коэволюционных ценностей как необходимых для установления устойчивого развития культурного ландшафта в разряд морально-этических норм, регулирующих жизнедеятельность субъекта в пределах своей местности.

Литература:

1. Веденин Ю.А. Культурный ландшафт как объект культурного и природного наследия / Ю.А. Веденин, М.Е. Кулешова // Изв. РАН Сер. Геогр. – 2001. – № 1. – С. 7-14.
2. Демидова Н.Н., Зулхарнаева А.В. Технология кейс-стади в изучении экологических проблем. Учебно-методическое пособие. - Нижний Новгород: Мининский университет, 2018. – 176 с.
3. Демидова Н.Н., Андреева Н.Д. Стратегия экологического образования как образования для устойчивого развития: Коллективная монография / и др. – Н. Новгород – СПб: НГПУ, 2009. С. 145-163.
4. Калущков В.Н., Красовская Т.М. Представления о культурном ландшафте: от профессионального до мировоззренческого // Вестник МГУ. Сер. 5. География. - 2000. - № 4. - С. 3-6.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. - 304 с.
6. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. – М. - Нижний Новгород, 2002. – 155 с.
7. Мягков С.М. Представления о культурном ландшафте: от профессионального до мировоззренческого // Вестник МГУ. Сер. 5. География, 2000. - №- 4. - С. 4-12.
8. Николаев В.А. Ландшафтоведение: эстетика и дизайн: Учеб пособие. – М.: Аспект-пресс, 2003. – 97 с.
9. Панов В.И. Экологическая психология: опыт построения методологии. — М.: Наука, 2004. - 197 с.
10. Рагулина М.В. Культурный ландшафт: интегральный взгляд: монография.– Ульяновск: Зебра, 2015. – 147 с.
11. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. - 264 с.
12. Сочава В.Б. Введение в учение о геосистемах. – Новосибирск: Наука, 1978. – 350 с.
13. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития// Прикладная юридическая психология. - № 2, 2010. – С. 90-100.

Педагогика

УДК 376

кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии Ивановская Ольга Геннадиевна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург)

ВОСПРИЯТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ НА СЛУХ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. В статье обсуждаются результаты исследования доминирующей модальности восприятия обучающихся с задержкой речевого развития, общим недоразвитием речи и связанных с ней возможностей воспринимать устную речь на слух. Установлено, что среди испытуемых не оказалось учащихся с ведущим аудиальным каналом восприятия, а восприятие устной речи на слух фрагментарно, что отражается на структуре понятий. Особенно страдает восприятие сложных предложений и связной речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, задержка речевого развития, устная речь, слуховое восприятие, ведущая модальность восприятия.

Annotation. This article is about the most frequent way in which students with delayed speech development and speech deficiency could percept oral speech. They prefer not audition, but visualization or more likely kinesthetic perception. Their auditory perception of oral speech is fragmentary and so their concepts are incomplete. Especially the perception of complex sentences and coherent speech is suffers.

Keywords: delayed speech development, speech deficiency, oral speech, audition, auditory perception, leading perception modality.

Введение. Образы представляют собой чувственно воспринимаемые картины мира, чувственные восприятия предметов и явлений, их признаков, отношений между ними. Совокупность образов составляет так называемую «эйдетическую память» (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия), которая на начальном этапе филогенеза является основным механизмом запечатления. Всё, что мы ощущаем, воспринимаем, представляем, отражается в нашем сознании образами. Соотнесение образа с понятием приводит к пониманию сенсорной, наглядно-чувственной природы образов. Понятие абстрактно, образ конкретен.

Одномодальные образы хранятся во вторичных проекционных зонах коры головного мозга – зонах гнозиса (А.Р. Лурия). Одномодальные образы могут быть зрительными, слуховыми, осязательными, обонятельными, вкусовыми. Полимодальные образы – это представления, за появление которых отвечают третичные проекционные зоны коры головного мозга. Это чувственно-наглядные образы предметов и явлений окружающего мира, восстанавливаемые в мозгу при их отсутствии, вызываемые усилиями воображения. Это и образы предметов и явлений, и одновременно знания и опыт, связанные с ними [7].

На возникновение и трансформацию образов существуют две точки зрения, которые условно можно назвать «теорией восприятия» и «теорией представления» [5]. Теория восприятия предполагает «объективность» образов. Теория представления подчёркивает влияющие на представления взгляды, чувства, оценки автора. В связи с этим образы представления могут быть положительными, отрицательными, яркими, страшными и пр. Кроме того, под влиянием жизненного опыта, представления меняются.

Цель статьи: исследовать преобладающие каналы восприятия у младших школьников с речевыми нарушениями

Задачи статьи:

- описать отличие образов восприятия и образов представления;
- разработать диагностический инструментарий, который позволит определить ведущую модальность восприятия и уровни восприятия на слух устной речи младшими школьниками с речевыми нарушениями;
- описать особенности восприятия устной речи на слух младшими школьниками с речевыми нарушениями.

Изложение основного материала статьи. Репрезентация представлений, возникших на базе образов, эмоционально окрашена, происходит при помощи очень разных знаковых систем – мимики, жестов, танцев, рисунков, речи и пр. В художественном языке даже создаются специальные знаковые системы, часто авторские, чтобы достичь максимума образности. Например, С. Есенин не называет губы девушки одним словом-прилагательным, а пишет, что они «алым соком ягоды на коже», а Г. Лорка называет их же «зори без горизонтов». Очевидно, оба автора используют для создания образа девичьих губ зрительную и кинестетическую модальности.

Очевидно, «объективность» образа зависит от того, образ ли это восприятия или образ представления. Образы представления возникают из образов восприятия на основе воОБРАЖения, они изОБРАЖают и преОБРАЖают реальность. Как правило, их материалом служит слово.

Слово является базовой единицей естественного языка. Слово – это одновременно и образ предмета или явления действительности по принципу внешнего или конвенционального изоморфизма, и символ.

Знаки-образы мало подвержены трансформации, а знаки-символы, трансформируясь, значительно удаляются от обозначаемого ими фрагмента действительности, так как больше зависят от законов своей знаковой системы, чем от действительности (например, упомянутые выше авторские образные системы).

Особенности же слова как знака естественного языка позволяют ему одновременно быть и образом (слово обладает коннотативным значением и субъективным смыслом), и символом, подчиняющимся абстрактным правилам грамматики.

И.П. Павлов отмечал, что именно слово играет роль второй сигнальной системы человека. Л.С. Выготский писал, что слово – это условный раздражитель, способный вызвать у человека ответные мысли и чувства. При этом слово – единица языка, а мышление оперирует понятиями.

В связи с этим, богатство лексикона конкретного человека напрямую связано с его интеллектуальным развитием, поскольку развитие значения слова обозначает обогащение содержания соответствующего понятия.

Из вышесказанного следует, что образы различных модальностей восприятия исключительно важны для формирования представлений, обозначения их словом и для дальнейшего развития понятийного мышления.

Теория нейро-лингвистического программирования говорит о том, что процессы осмысления, передачи информации протекают с помощью пяти чувств: зрения, слуха, кинестезии, обоняния, вкуса.

Если говорить о распределении доминант, то примерное соотношение визуалов, аудиалов и кинестетиков в генеральной выборке выглядит так: 40:40:20.

Зрительная, слуховая и кинестетическая системы развиваются у ребенка неравномерно. В процессе развития одна или даже две сенсорных системы становятся преимущественно внесознательными. В результате для сознательной обработки информации используется одна или две сенсорных системы. В определенной мере ребенок теряет способность сознательно оперировать во внесознательной системе. Например, ребенок не осознает критики, угроз, предсказаний провала и плохо пользуется слуховой системой («не слышит» обращенной к нему речи).

В XX веке показано, что если слово не связано с понятием, оно превращается в «пустую» перцептивную оболочку, по выражению Л.М. Векера, в «речевой труп». Об этом же писал Ж. Бодийяр, называя «нулевой знак», означающее без означаемого, «симулякр» [1]. В современную эпоху информационного перенасыщенности даже при нормальном развитии речи значения многих слов остаются для человека непонятными, при этом слово достаточно известно, но либо не употребляется человеком в речи, либо употребляется неправильно.

При этом исследования показывают, что у детей с нарушениями речи сенсорные каналы восприятия развиты неравномерно [2, 3, 4]. Известно, что у обучающихся с нарушениями речи вообще и с нарушениями фонематического строя речи в частности, слуховая модальность развита недостаточно, а зрительная и кинестетическая модальности включены в процесс восприятия дисгармонично.

Мы решили исследовать, насколько специфическая сенсорная недостаточность у таких детей влияет на состояние их лексикона и формирование понятий.

Нашими испытуемыми были 30 учеников начальной школы с логопедическим заключением: артикуляторно-акустическая дисграфия и фонематическая дислексия на фоне стёртой дизартрии и обусловленным ею общим недоразвитием речи III уровня. Средний возраст испытуемых 9,5 лет (с 9,5 до 10,5). Все испытуемые с сохранным слухом и нормальным интеллектом, в анамнезе отмечена задержка речевого развития.

На первом этапе эксперимента нашей задачей было определить ведущую модальность восприятия испытуемых при помощи сказки [8]:

«В яйце рос маленький желтый цыпленок.

И полетел еще не проклюнувшийся цыпленок искать себе папу и маму. Долго ли он летел, коротко, долетел до моря и лег на волны. Глянул вниз - а там осьминог. И цыпленок стал ему вниз булькать:

«Осьминог, давай с тобой вместе жить». Осьминог булькает: «Давай».

«Залезай ко мне в яйцо. Внутри тепло, а в море холодно и мокро!»

Осьминог залез в яйцо, тогда цыпленок поднялся в воздух и опять полетел над морем.

Долго ли, коротко, прилетел он к острову зеленому. А это был совсем не остров, а огромный морской дракон. Но этот дракон так долго лежал без движения, что на нем выросла трава и деревья, и даже целый морской порт и город матросских жен. А дракон ничего этого не чувствовал. Целыми днями он смотрел на горизонт.

«Эй, дракон, - крикнул ему цыпленок, - иди со мной жить. Вместе веселее!»

«Гм, - сказал дракон, - ты выглядишь хорошим другом. Давай».

«Полезай ко мне в яйцо, - говорит цыпленок. - Внутри красиво и ярко, а снаружи пыльно и скучно».

И дракон сначала пошевелился, чтобы все люди, которые жили на его спине, успели погрузиться на корабли, а потом залез в яйцо к цыпленку.

И они полетели дальше, пролетели синее море, полетели над темным лесом.

Видят: избушка, а около нее сидит старик. Сам он маленький, и только одно ухо у него огромное.

«Дедушка, - говорит цыпленок, - иди к нам жить. У нас тихо, и ребята мы послушные!»

Дедушка Ухо встал, побряхтел, раз – и в яйце оказался.

И вот маленький ярко-желтый цыпленок, который еще даже не выпулился из яйца, полетел, гордый своими подвигами, и прилетел в такое место, о котором знал только он, а там он проклюнул скорлупу и вышел на свет.

А потом он быстро закрыл скорлупу со своими друзьями так, что опять получилось яйцо. И это яйцо он проглотил. А потом он превратился в маленького ребенка, который только что услышал эту сказку. И ему всегда с тех пор помогали его друзья: осьминог - чувствовать, дракон - видеть, а дедушка Ухо - слышать».

Для решения задачи определения ведущей модальности детям сказка была прочитана вслух, предъявлена для самостоятельного прочтения, проиграна с детьми при помощи кукол, надеваемых на руку (Цыплёнок, Дракон, Осьминог, Дедушка, Мальчик).

В сказке три персонажа символизируют три основных сенсорных канала. Цыплёнок внутренность своего яйца описывает для каждого нового друга по-разному: для осьминога там тепло, для Дракона ярко, для Дедушки – тихо.

Испытуемым задавался один вопрос: «Как было в яйце?» Испытуемые должны были назвать лучше всего запомнившиеся слова. В результате обладателями ведущей кинестетической модальности оказались 17 испытуемых (57%), зрительной – 13 испытуемых (43%). Это соотносится с психолого-педагогической характеристикой испытуемых – большинство из них отличаются гиперактивностью, двигательной расторможенностью. Что касается значительной части детей, отдавших предпочтение зрительной модальности, то известно, что человек 80% всей информации о мире получает при помощи зрения. «Аудиалов» среди испытуемых не оказалось.

В связи с этим на втором этапе эксперимента мы выясняли, как испытуемые воспринимают речевую информацию, предъявленную на слух.

Для исследования восприятия на слух отдельных слов мы использовали модифицированную методику С.Л. Рубинштейна [Цит. по: 6].

Задача исследования: оценить качество и адекватность представлений, сформированных на основе чувственных образов и выявить связь их с обозначением звучащим словом.

Для этого предъявлялось 20 слов, которые называл экспериментатор: яблоко, диван, коза, овца, стол, ребёнок, велосипед, телега, слива, женщина, пароход, шкаф, собака, арбуз, моряк, этажерка, кузнец, кошка, самолёт, груша.

Испытуемые должны были:

1. Назвать источник знаний о предъявленном слове: «видел – не видел; слышал – не слышал; держал в руках – не держал в руках; пробовал – не пробовал; читал – не читал; рассказывали – не рассказывали».

2. Объяснить значение слова («Что это?»). Мы предусмотрели дополнительную помощь испытуемым в виде карточек. Если испытуемый затруднялся идентифицировать предмет по названию экспериментатором, он мог посмотреть на его изображение и прочитать название.

3. Соотнести слово с обобщающим понятием, сгруппировать слова («К чему это подходит?»). Мы предусмотрели ряд наводящих вопросов, которые помогали испытуемым разделить слова на обозначение фруктов, профессий, транспорта, мебели, людей и животных: «Что это – человек, животное или предмет?» «Для чего нужен этот предмет?» и т.п.

Результаты мы оценивали по трём уровням:

Высокий уровень – ответ полный, перечислены существенные признаки предмета, отражающие его родо-видовую принадлежность, используются адекватные возрасту источники получения информации – чтение, общение (рассказывали, слышал, видел, держал в руках). Оценка за каждый такой ответ – 2 балла.

Средний уровень – ответ фрагментарный, перечислены существенные и случайные признаки предмета, что не помешало определить его родо-видовую принадлежность, используются как адекватные возрасту, так и более онтогенетически ранние способы получения информации (трогал, пробовал, нюхал). Оценка за каждый такой ответ – 1 балл.

Низкий уровень – ответ неправильный, отказ от ответа. Оценка за каждый такой ответ – 0 баллов.

Мы оценивали при помощи этой шкалы знание значения каждого из 20 слов и вычисляли средний балл для каждого испытуемого, опираясь на который относили каждого испытуемого к группе детей с высоким (более 1,5 баллов), средним (от 1 до 1,5 баллов) или низким (менее 1 балла) уровнем представлений, сформированных на основе чувственных образов, их связи со словесным обозначением. 5 испытуемых (17%) показали высокий уровень, 17 испытуемых (56%) – средний и 8 испытуемых (27%) – низкий уровень исследуемой способности.

Приведём пример ответа *высокого уровня*:

«Яблоко, фрукт. Пробовал. Растёт в саду. Вкусное. Читал. У яблок много сортов».

Ответы *среднего уровня* были обычно короче:

«Собака – животное. Собака псиной пахнет»

Ответы *низкого уровня* выявили наличие симулякров в лексиконе всех испытуемых. Это слова «телега» и «этажерка». Предъявление картинок, изображающих эти предметы, показало, что таких слов нет в пассивном словаре испытуемых, так как дети не узнали и не назвали эти предметы. На изображение телеги один испытуемый сказал: «Тачка такая. На даче дедушка песок возит», для слова «этажерка» не было никаких вариантов. Однако на вопрос экспериментатора: «Так может это ошибка? Может, нет таких слов?»

испытуемые припомнили, что «этажерка» - это самолёт такой в фильме про войну, но не смогли объяснить, даже с опорой на картинку, почему он так называется. На слово «телега» один испытуемый припомнил потешку «Дуня в тележке щёлкает орешки», но не смог правильно показать Дуню на картинках, изображавших девочку на телеге, в детской коляске и в садовой тачке.

Для исследования восприятия на слух целого предложения мы использовали приём прослушивания, анализа и записи предложения.

Задача исследования: оценить возможности различать предметную и речевую действительность, ориентации на звучащую речь.

Для этого испытуемым предъявлялось предложение «Шёл поезд, пассажиры спали, за окном шумел дождь», с которым проводилась следующая работа:

1. Предложение читалось экспериментатором три раза в среднем темпе с соблюдением нужной интонации.

2. Испытуемые называли первое, второе, третье, четвёртое, пятое, шестое, седьмое и восьмое слово предложения. При этом предложение целиком проговаривалось испытуемыми много раз (по одному разу каждым испытуемым). После этого составлялась схема предложения.

3. Испытуемые называли «важные» слова в предложении.

4. Испытуемые записывали предложение по памяти.

Результаты мы оценивали по трём показателям:

1. Ориентация на предметную или речевую действительность.

А. Высокий уровень – предложение воспроизводилось близко к тексту, как «важные слова» назывались не только главные, но и второстепенные члены предложения. Оценка за такой ответ – 3 балла:

«Поезд шёл, люди спят, идёт дождь за окном»

Б. Средний уровень – предложение воспроизводилось с ошибками, однако многократное прослушивание его произнесения другими испытуемыми позволяло его запомнить и правильно повторить. Как «важные» слова назывались подлежащие и сказуемые предложения. Оценка за такой ответ – 2 балла:

«Поезд шёл, дети спали, идёт дождь»

В. Низкий уровень – предложение воспроизводилось с ошибками, многократное его звучание не помогало, а усложняло выполнение задания. Как «важные» слова назывались только существительные. Оценка за такой ответ – 1 балл:

«Поезд, пассажиры, дождик»

2. Состояние слухоречевой памяти.

А. Высокий уровень. В схеме предложения не пропущено ни одного слова. Оценка за такой ответ – 3 балла.

Б. Средний уровень. В схеме предложения пропущено одно слово. Оценка за такой ответ – 2 балла.

В. Низкий уровень. В схеме предложения пропущены два слова и более. Оценка за такой ответ – 1 балл.

3. Умение обозначать особенности звучащей речи формальными средствами на письме

А. Высокий уровень. В схеме предложения проставлены две запятые без ошибок. Оценка за такой ответ – 3 балла.

Б. Средний уровень. В схеме предложения проставлена одна запятая без ошибок. Оценка за такой ответ – 2 балла.

В. Низкий уровень. В схеме предложения запятые не проставлены или проставлены с ошибками. Оценка за такой ответ – 1 балл.

В результате исследования восприятия на слух предложения испытуемые были распределены на три уровня по степени успешности выполнения задания. Испытуемые с высоким уровнем слухового восприятия получили за выполнение 7 – 9 баллов, испытуемые со средним уровнем набрали 5 – 6 баллов, испытуемые с низким уровнем заработали 4 балла и менее. Испытуемых с высоким уровнем было 3 человека (10%), со средним уровнем 18 человек (60%), с низким уровнем – 9 человек (30%).

Типичной ошибкой испытуемых с низким уровнем выполнения данного задания была итоговая запись предложения в следующем виде:

«Пассажиры спали за окном, шумел дождь»

Такое разграничение частей предложения было связано, по-видимому, с тем, что интонационный «рисунк» предложения не закрепился в памяти испытуемых из-за нарушения у них фонематического строя речи, со смыслом не соотносился.

Для исследования восприятия на слух связного текста использовался приём озаглавливания текста и его пересказа. Задача исследования: оценить возможности определения темы текста, оценить пересказ.

Для аудирования предлагался следующий отрывок (читался экспериментатором три раза):

«Снежок лежал на дне Тучи и смотрел сверху вниз на Землю. На Земле была зима – белым-бело и торжественно. Вдруг подул Ветер, и Тучу понесло по небу. Ветер стал задувать с разных сторон, и Туча затряслась. Снежок выпал из Тучи и полетел к Земле. Сначала Снежок летел быстро, но возле земли Ветер стих, и Снежок, медленно кружась, опустился на ветки Деревя. Уже наступила Ночь, и Снежок покрыл крону Деревя белой сверкающей шапкой.

Утром пригрело Солнышко, запели птички. Начиналась весна, и под яркими солнечными лучами Снежок превратился в Ручеёк. Ручеёк побежал вниз по стволу Деревя. Пробегая, он услышал, как вверх по стволу Деревя текут соки, которые скоро разбудят почки и дадут жизнь молодым зелёным листочкам. Около корней Деревя была проталина, Снежок почувствовал, как от земли идёт тепло и ... испарился, превратился в Парок.

Парок был лёгким, поэтому он легко поднялся к небу и опять присоединился к своей Туче, которая как раз проплывала над весенней Землёй. Внутри Тучи было холодно, и Парок сначала опять стал Ручейком, а потом сразу Снежком и стал снова смотреть на Землю сверху вниз...».

Выполнение задания оценивалось по уровням:

Высокий уровень: Заглавие отражает тему текста, пересказ логичный, последовательный, лексические средства близки к оригиналу.

Средний уровень: Пересказ последовательный, но лексические средства однообразны, краткий пересказ.

Низкий уровень: Бедность лексических средств, композиции, речевые ошибки.

Это задание оказалось наиболее сложным. На высоком уровне его выполнили 2 человека (7%), на среднем уровне 8 человек (27%), на низком уровне 20 человек (66%).

Приведём примеры.

Высокий уровень.

«Круговорот воды в природе

Сначала Снежок жил в Туче. Но ночью выпал на Землю и покрыл Дерево снежной шапкой. Утром Снежок растаял и превратился в Ручеёк. Ручеёк побежал по коре Дерева вниз и попал на Землю. На Земле Ручеёк испарился. Появился Парок. Парок летел-летел и вернулся в Тучу. В Туче он замёрз и снова превратился в Снежок».

Средний уровень:

«Снежок

Ночью шёл Снежок, и было холодно. Но утром было не холодно. Снежок растаял, побежал Ручеёк. Ручеёк – это водичка. На солнце, когда водичка высыхает, – пар идёт вверх. Так Снежок вернулся в Тучу»

Низкий уровень:

«Это весна пришла ... Погода такая ... И дерево растёт ...»

Прослушивание текста вызвало у многих учащихся утомление. Они говорили: «Очень не люблю слушать», «Очень сложно только слушать. Хочу думать о чём-то другом, просто хочу поговорить с Петей».

Выводы:

1. Учащиеся младшего школьного возраста с нарушениями устной и письменной речи, обусловленными общим недоразвитием речи на фоне фонетико-фонематического недоразвития, испытывают своеобразную сенсорную депривацию, связанную с недостаточностью слухового восприятия.

2. Недостаточность слухового восприятия вызывает у них фрагментарность представлений о предметах и явлениях окружающего мира и отражается на формировании понятий.

3. Такие дети затрудняются в восприятии на слух речевой информации, у них страдает структура значения слова и особенно восприятие связного высказывания.

Литература:

1. Бодийяр Ж. Симулякры и симуляции. – М.: Постум, 2018. – 240 с.
2. Елецкая О.В., Китикова А.В. Коррекция регуляторной дизорфографии у школьников. Рабочая программа: Программно-методические материалы. / Науч. ред. О.Н. Тверская. – М.: Редкая птица, 2018. – 72 с.
3. Елецкая О.В., Щукина Д.А. Коррекция диспрактической дисграфии: формирование и коррекция навыка каллиграфии на логопедических занятиях: методические рекомендации. / Науч. ред. О.Н. Тверская. – М.: Редкая птица, 2019. – 64 с.
4. Ивановская О.Г., Гадасина Л.Я., Николаева Т.В., Савченко С.Ф. Дисграфия и дизорфография: изучение, методика, сказки: Методическое пособие. / Науч. ред. О.Г. Ивановская. – СПб.: КАРО, 2019. – 544 с.
5. Москвин В.П. Русская метафора. Очерк семиотической теории. – М.: ЛКИ, 2018. – 200 с. – С. 62.
6. Полякова Н.П. Формирование лингвистической компетенции у слепых подростков в процессе изучения русского языка: монография – СПб.: Реноме, 2018. – 120 с. – С. 55.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2015. – 720 с.
8. Соколов Д.Ю. Сказки и сказкотерапия. – М.: Институт психотерапии, 2005. – 224 с. – С. 112.

Педагогика

УДК 376

кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии Ивановская Ольга Геннадиевна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург)

СЛОВО КАК ОБРАЗ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМА

Аннотация: Феномен слова как целостного образа, рассмотренный с точки зрения креативности письменной речи подростков с дисграфией и дизорфографией, служит для учителя-логопеда индикатором фрустрированности подростков их академической нестабильностью, показателем недостаточности их аналитико-синтетической деятельности и обуславливает внимание к содержанию логопедического воздействия. Следует приобщать подростков к играм со словами и рассматривать при этом слово как графический образ, в котором ключевую роль играет буква

Abstract: The word as the whole image phenomenon, considered from the point of view of the creativity in written statements of adolescents with dysgraphia and dysorphographia, serves as an indicator of frustration among adolescents, as an indicator of insufficiency in analytical and synthetic activity, causes attention to the content of speech therapy impact. Adolescents should be introduced to games with words and consider the word as a graphic image, in which the key role is played by the letter

Ключевые слова: Письменная речь, подростки, компьютер, дисграфия, дизорфография, слова, иконы, иероглифы, буквы, семиотика

Key words: Written statements, adolescents, computer, dysgraphia, dysorphographia, words, icons, hieroglyphics letters, semiotics

Введение. Изобретение письма считается наиболее важным достижением человечества, так как оно позволило фиксировать знания человечества для потомков в письменной форме. Письмо дало мощный толчок развитию наук, и по сей день является важнейшей составляющей частью обучения, её функциональной базой. Возможность писать и читать обозначает высокую степень умственного развития человека, поскольку является способом фиксации устной речи несловесными единицами, то есть итогом анализа слова на составляющие его более мелкие языковые единицы.

Слово же является базисной единицей естественного языка. Слово занимает промежуточное положение между знаками-образами, связанными с обозначаемыми ими предметами и явлениями действительности по

принципу внешнего или конвенционального изоморфизма, и знаками-символами, которые почти абсолютно произвольны.

Слово легко принимает морфологические изменения по законам грамматики естественного языка и, в то же время, оно достаточно легко узнаваемо в своих различных формах, чтобы его лексическое значение было прозрачно.

Такой гибкостью трансформаций не обладают ни знаки-образы, ни знаки-символы. Знаки-образы вообще мало подвержены трансформации, а знаки-символы, трансформируясь, значительно удаляются от обозначаемого ими фрагмента действительности, так как больше зависимы от законов своей знаковой системы, чем от обозначения явлений действительности (например, одна и та же графема, обозначает фонему и в сильной, и во всех слабых позициях).

Особенности же слова как знака естественного языка позволяют в процессе языкового общения одновременно следить за тем, в каком свете предстаёт объект обсуждения, и рационально оперировать правилами грамматики, чтобы рассуждать о нём грамотно и понятно.

Цель статьи: исследовать влияние слова как целостного образа на возможности его графического отображения (изображения) в письменных высказываниях подростков с дисграфией и дизорфографией.

Задачи статьи:

- описать слово как образ;
- описать особенности восприятия словесной информации современными подростками с дисграфией и дизорфографией, отражающиеся на продуцировании ими самостоятельных письменных высказываний;
- наметить приёмы логопедической работы, имеющие целью привлечение внимания подростков с дисграфией и дизорфографией к графическому облику слова.

Изложение основного материала статьи. И.П. Павлов отмечал роль именно слова как второй сигнальной системы человека: «... слово составило вторую, специально нашу, сигнальную систему действительности, будучи сигналом первых сигналов» [6, с. 335-336]. Слово, с одной стороны, формулирует мысль, делает возможным её языковое выражение, но, с другой стороны, оно формирует мысль – является частью всего комплекса, оформляющего в сознании восприятие и представления об определённом факте действительности. Л.С. Выготский отмечал, что слово – это условный раздражитель, но раздражитель особого рода – способный вызвать у человека ответные мысли и чувства. Слово обладает коннотативным значением.

Мышление и речь – два автономных процесса. Мышление актуализируется в речи, но не совпадает с ней. При реализации мышления в речи слово выбирается из совокупности взаимосвязанных языковых единиц, из структуры понятия. При этом слово – единица языка, а понятие – «квант» (заряд) мысли.

И.П. Павлов писал, что при образовании условного рефлекса у собак не имеет значения, будет ли условный раздражитель неречевым или это будет какое-то слово человеческого языка – механизм появления условной реакции одинаков [6, с. 214-215]. Эксперименты по обучению обезьян жестовому языку людей показали, что приматы способны образовывать знаки, то есть у них присутствует мыслительная деятельность, но они при этом оперируют образами, а человеческое слово не имеет для них особого знакового значения [26]. Для человека же доминирующим является языковое мышление, где базисной единицей языка является слово.

Однако человек в онтогенезе и в филогенезе проходит длительный этап наглядно-образного мышления. Так, ребёнок дошкольного возраста, к двум годам овладевает символической игрой («покачай лялю», «покорми мишку»), в три с половиной года использует в игре предметы-заместители (палку вместо ружья), постепенно овладевает различением изображений (с первого года жизни), а затем и самостоятельным изображением предметов (с трёх лет). Это стадии развития образного мышления.

Первобытные народы находятся на стадии мифологического мышления, связи «всего со всем». Тематику первобытных мифов были сотворение мира, самопознание и самоопределение в процессе инициации, войны и герой, мудрость и зрелость [25], отражавшиеся в рисунках, танцах, обрядах (разновидностях образных систем).

Первобытный человек эмоционально воспринимал и олицетворял окружающее. Л. Леви-Брюль ввёл понятие «пралогическое мышление» – архаическая мысль воспринимала противоположности как взаимодополнительные сущности, тогда как для современного мышления характерна бинарность, идея выбора. Свойственный древним способ восприятия реальности часто называют «логикой амбивалентности». Так и великие поэты во все времена говорят о связи, даже о единстве видимого с невидимым [6].

Для маленького ребёнка его мир тоже находится в фазе номинации, означивания реалий окружающего мира, слова имеют конкретный смысл, в каком-то смысле сакральный, так как носят скорее характер имён собственных для предметов и явлений «ближнего мира».

Как и мифологическое, сознание ребёнка ярко эмоционально окрашено. При этом ребёнок не отделяет себя от социального окружения. Сознание ребёнка сопричастно миру через интуицию, взаимоприобщённость субъекта и объекта. Для маленького ребёнка характерен синкретизм мышления (Ж. Пиаже, И.М. Сеченов). Предметы, явления запечатлеваются и воспроизводятся во взаимосвязи. Исследованиями условно-рефлекторной деятельности доказано, что если в двух системах условных раздражителей есть общий компонент, это создаёт «дренаж» для перехода возбуждения из одной системы в другую. [1, 8].

Дж. Брунер писал: «... представление действием, образное и символическое представление – именно в таком порядке они появляются в жизни ребёнка, каждое последующее в своём развитии опирается на предыдущее, в общем, оставаясь самостоятельным на протяжении всей жизни» [23].

Л.С. Выготский отмечал, что «способ объединения различных конкретных предметов в общие группы ... структура возникающих на основе такого мышления единств, характеризующихся отношением каждого отдельно взятого предмета, входящего в состав группы, ко всей группе в целом – всё это глубоко отличается по типу и по способу деятельности от мышления в понятиях, развивающегося только в эпоху полового созревания» [2, с. 139]. Согласно Л.С. Выготскому, начальный период детского мышления – допонятийный. Вначале это период «синкретического» мышления, затем – «мышления в комплексах». Ребёнок осуществляет мышление с помощью пяти последовательно появляющихся мыслительных комплексов – «ассоциативного», «коллекционного», «цепного», «диффузного» и «псевдопонятийного». При этом младший школьник пользуется комплексным мышлением с преобладанием псевдопонятий, и лишь, став подростком, переходит к мышлению в понятиях.

Все пять форм описанных Выготским мыслительных комплексов характеризуются специфическими особенностями творческого, образного мышления. Дж. Гилфорд разработал теорию о двух типах мышления – конвергентном и дивергентном. Дивергентность – ассоциативный путь мышления. При конвергентном мышлении движется в одном направлении [4, с. 120-126]. Для развития творчества необходим союз этих двух типов мышления. Креативный элемент детского способа осмысления реальности сохраняется у взрослых людей в различной степени.

В частности, Ю.М. Лотман отмечает, что и сегодня миф выступает как один из языков культуры – иконический, наряду со словесной знаковой системой [14, с. 51].

В современных исследованиях много говорится об особом месте мифологического сознания в жизни современного человека [3, 11, 17]. Сильное эмоциональное воздействие порождает компенсаторную способность мифа, при этом происходит отождествление реального и воображаемого. В периоды общественных кризисов при помощи мифов человек пытается обжить непонятный мир, сконструировать более привлекательное будущее. Современные мифы касаются тех сторон жизни, которые волнуют человека, прежде всего, – политики, семьи, образования и т.д. Например, современный человек, внимание которого привлекла реклама, эксплуатирующая сегодня образ супермена, с которым отождествляет себя её потребитель, испытывает сильное воздействие, имеющее непосредственный, чувственный, скрытый характер, однако, если представится случай, этот же человек может развернуть рефлексивный дискурс о манипуляции, объектом которой он явился. Орудием такой рекламы, как правило, является слово как образ (слоган). Современный миф – «не представление, а восполнение и созидание человеком себя в бытии, в котором для него нет природных оснований» [18, с. 6].

Мифологическое сознание составляет нижний, базовый пласт сознания современного взрослого человека, на который наслаиваются религиозное и научное сознание. Поэтому подросткам труднее, чем взрослым, противостоять воздействию «современной мифологии», в частности, рекламе и моде: «И субъективность восприятия, и страсть к таинственному; и мощная координата иррационального; и «поскутный», не систематически-выверенный характер взаимоотношений с миром; и известное пренебрежение требованиями логики, особенно в периоды эмоциональных перенапряжений, – всё это в значительной мере характеризует современное мифологическое сознание» [13, с. 11-12].

Письмо – это разложение слова на составляющие его языковые единицы в целях фиксации устной речи графическими средствами. Базовым знаком современного письма является буква.

Однако история возникновения письма знает и другие средства фиксации устной речи. Естественные предметы использовались для передачи устных сообщений задолго до появления письма. Например, оливковая ветвь, посылавшаяся в знак мирных намерений.

Первой стадией развития собственно письма была пиктография. Каждый письменный знак представлял собой пиктограмму (рисованный образ, образ-икону).

Дальнейшее развитие письма шло в направлении конвенционализации образов, превращения пиктограмм в идеограммы (образы-иероглифы): «... в то время как в простой пиктограмме кружок изображает только солнце, в идеограмме он может означать и жару, и свет, и бога Солнца, и даже слово «день». ... Зверь в идеограмме может быть показан лёгким абрисом его головы – тогда часть выступает вместо целого» [цит. по: 20, с. 193-194]. И иконы, и иероглифы – это образные знаковые системы.

Образ постоянно обобщался, упрощалось его изображение, и человечество постепенно пришло к знаку-символу – букве.

Но мир в XXI веке сильно изменился. Наступила цифровая эпоха, эпоха полимодальных образов, сочетания видео-, аудиоряда, комикса. Традиционные способы фиксации знаний только при помощи письма дополнились цифровыми (аудиокниги, учебное и документальное видео, презентации). В цифровом общении активно используются знаки-образы (иконки, смайлики и пр.).

По-видимому, в таком «скрещивании ощущений» можно видеть интуитивное стремление разума воспринять мир не дискретно, как это делает наука, а синтетически, в его единстве, текучести, в связанности и взаимозависимости его элементов, с учетом бесчисленных аналогий и тождеств, причем это свойство чувственного отражения едва ли можно считать только пережитком мифологического, архаического мышления. Это значит, что наша психика, уже умеющая дифференцированно воспринимать свойства и отношения вещей, «наслаждаться раздельно», не может отказаться от слитного восприятия разнородных по своим модальностям образов, закрепившихся в языке, а именно в слове. Именно потому, что образ не разложим на составляющие, человек испытывает катарсис при его восприятии. Неразложимость образа ограничивает аналитическую деятельность мышления и вызывает эмоциональную реакцию.

Роль записанного слова как иероглифа была замечена впервые в XIX веке, например:

Глаза зеленые твои

Мне будут долго сниться и

Слеза как чистый образ твой

Весне запомнится шальной (неизвестный автор XIX века).

В этом словесном палиндроме при чтении с конца сохраняется и общий смысл, и рифма, то есть, каждое слово в целом выступает как отдельная буква этого сообщения.

К.Д. Ушинский в XIX веке предложил технологию обучения грамоте, в которой предусмотрел тщательную работу по анализу слышимого и записанного слова на звучащие и графические элементы. К.Д. Ушинский видел задачи начального обучения родному языку в следующем:

«1) приучить глаз и руку дитяти к письму элементов букв;

2) приучить слух дитяти к отысканию отдельного звука в слове;

3) приучить язык дитяти к отчётливому произношению звуков;

4) приучить внимание дитяти останавливаться на словах и звуках их составляющих, и

5) приучить и глаз, и руку, и слух, и язык, и внимание дитяти разлагать и складывать слова, представляемые в уме, произносимые, писанные и печатные.

Всё это имеет целью упражнять все способности дитяти вместе с ученьем грамоте...» [21, с. 356].

Именно К.Д. Ушинский предложил использовать дидактические игры со словами – «цепочки слов», – когда изменение одной буквы или слога (части) влечёт изменение смысла (целого). В современном понимании это логогрифы, гетерограммы, скрабблы, анаграммы, каламбуры и пр.

Но даже на примере постепенных трансформаций древних пиктографических знаков в иероглифические можно увидеть их «стилизацию», некую «игру» с целостным образом [20, с. 196].

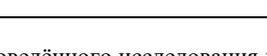
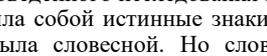
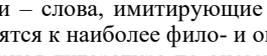
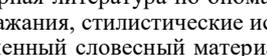
Современные школьники с нарушениями письма образуют весьма неоднородную группу. Исследователи сходятся во мнении, что в той или иной степени у таких учащихся не сформированы психологические предпосылки для успешного овладения чтением и письмом [9, 10, 12, 15, 19]. Следовательно, мы можем предположить, что наглядно-образное мышление у них преобладает над словесно-логическим.

Дж. Брунер замечает следующее: «... умственный рост характеризуется не постепенным непрерывным подъёмом. ... Он больше похож на лестницу с высокими ступенями, которые преодолеваешь с ходу, а потом отдыхаешь на них. Новый подъём начинается, когда накопились для этого внутренние силы» [22].

Мы проводили исследование в школах Московского района Санкт-Петербурга. Нашими респондентами были 30 подростков 13-14 лет (мальчики), имеющие нарушения письменной речи характера дисграфии и дизорфографии. Всех этих подростков можно охарактеризовать как активных пользователей цифровых гаджетов. Мы предложили им оценить свою успеваемость по русскому языку по итогам четвертного диктанта (способ оценки не регламентировался). Мы расцениваем полученные результаты как связанные письменные высказывания из-за их эмоциональной насыщенности. Ответы испытуемых представлены в таблице 1.

Таблица 1

Реакция подростков с нарушениями письменной речи на итоги четвертного диктанта по русскому языку

Знаки-иконы	Знаки-иероглифы	Словесные реакции	
		Ономатопеи	Междометия
	0	Мяу	Агу
	1	Гав	Увы
	2	Ква	Эх
	3	Хрю	Ух
	?	Му	Фу
	...	Кар	Фыр
	–	Ку-ку	Ох
			Тьфу

Из проведённого исследования можно сделать интересные выводы. Половина реакций подростков (50%) представляла собой истинные знаки-образы – смайлики, цифры, знаки препинания. Другая половина (50%) реакций была словесной. Но слова эти демонстрировали своё особое происхождение. Это были или ономатопеи – слова, имитирующие по звучанию изображаемые предметы, – или междометия. Эти группы слов относятся к наиболее фило- и онтогенетически ранним и демонстрируют высокий эмоциональный заряд.

Обширная литература по ономатопеям включает изучение цветовых качеств звуков, входящих в слова-звукоподражания, стилистические исследования [26].

Полученный словесный материал и по ономатопеям, и по междометиям соотносится с исследованиями А.П. Журавлёва в области фоносемантики: 93% (14 из 15) словесных реакций испытуемых содержат заднеязычные звуки (согласные [к], [г], [х], гласные заднего ряда [о], [у]), творческое применение которых в речевых произведениях свидетельствует о том, что их авторы испытывают чувства тревоги, беспокойства, страха и т.п., так как эти звуки «нехорошие» и «злые» [Цит. по: 5, с. 18].

К тому же, согласно нашим исследованиям, краткость реакции (все словесные реакции не длиннее 4-5 знаков) обратно пропорциональна силе испытываемых эмоций [7].

Выводы:

1. В современную эпоху появились альтернативные письму способы фиксации информации.
2. Возможности цифровой техники подкрепляют представление языковой информации полимодальными неязыковыми средствами повышая образность слова.
3. Ощущение нестабильности (социальной, экономической и пр.) и стремление к защищённости вызывают мифологизацию значимых отрезков действительности, смысл каждого из которых может быть выражен словом-образом (слоганом), подкреплённым неязыковым обрамлением.
4. Подростки с дисграфией и дизорфографией демонстрируют признаки фрустрированности своей академической нестабильностью. Вместе с тем возможность заменять традиционное написание слов образами-иконами и образами-иероглифами тормозит их осознанный подход к исправлению нарушений письма.
5. В целях повышения эффективности коррекционной работы учителю-логопеду следует приобщать подростков к играм со словами (по К.Д. Ушинскому) и рассматривать при этом слово как графический образ, в котором ключевую роль играет буква.

Литература:

1. Афанасьев А.Н. Поэтические воззрения славян на природу. – Т. I – III. – М., 1869. – Т. 3. – С. 602.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. // Собрание сочинений. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – С. 5-361.
3. Воеводина Л.Н. Мифология и культура. – М.: Ин-т общегуманит. иссл., 2002. – 358 с.
4. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. // Психология мышления. – М.: Молодая гвардия, 1965. – С. 120-126.
5. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики: Учебное пособие. – М.: Лабиринт, 1998. – 256 с.
6. Дешарне Л., Нефонтен Л. Символ. – М.: АСТ Астрель, 2007. – 190 с.
7. Ивановская О.Г. Семантический резонанс и понимание текстов. – СПб.: Речь, 2011. – 302 с.
8. Кольцова М.М. Ребёнок учится говорить. – М.: Советская Россия, 1973. – 160 с.

9. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. – СПб.: ИД «МиМ», 2003 – 286 с. (Серия «Детская психология»).
10. Лалаева Р.И. Нарушения письменной речи. // Хрестоматия по логопедии. / Под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. – М.: Владос, 1997. – 304 с.
11. Лашкова Л.Л. Воспитание культуры речи у старших дошкольников средствами народной педагогики. – Автореферат дисс. ... кандидата пед. н. – Екатеринбург, 2000. – 16 с.
12. Логинова Е.А., Поварёнкина Н.А. Коррекция у школьников дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза в трудах Р.И. Лалаевой и ее коллег. // Совершенствование методов диагностики и коррекции нарушений речи у детей с различными вариантами дизонтогенеза: материалы III междунар. науч. конф., посвящ. памяти учителей Л.С. Волковой, Р.И. Лалаевой, Л.Г. Парамоновой 9 дек. 2015 г. / Под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. – С. 105-111.
13. Лобок А.М. Миф как основание детского мышления. // Мир психологии. – 1998. - № 3. – С. 11-20.
14. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. / Об искусстве. – СПб.: Искусство-СПб, 2005. – 704 с. – С. 14-288.
15. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма / Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – М.: Академия, 2002. – 352 с.
16. Павлов И.П. Полное собрание сочинений. – Т. III, кн. 2. - М.: Учпедгиз, 1951. – 405 с.
17. Пезешкиан Н. Торговец и попугай. – М.: Прогресс, 1999. – 239 с.
18. Реформатский А.А. Введение в языковедение. – М.: Аспект-Пресс, 2000. – 536 с.
19. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей. – М.: ПАРАДИГМА, 2012. – 279 с.
20. Соломонов А.Б. Язык как знаковая система. – Изд. 2-е. – М.: Книжный дом ЛИБРОКОМ, 2010. – 224 с. – С. 193-194.
21. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 томах. – М., Гос. педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1954. Т. 2. – 733 с. – С. 356.
22. Bruner J. Education as Social Invention. / Towards a Theory of Instruction. – Cambridge, 1966. – P. 233.
23. Bruner J. The Course of Cognitive Growth. – American Psychologist. – 1964. – Vol. 9. – P. 132 – 155.
24. Miller G. Language and Speech. – San Francisco, 1981. – P. 18-20.
25. Parkin M. Tales for trainers. – London, 2000. – P. 11.
26. Ulmann S. Semantics. An Introduction to the Science of Meaning. – Oxford, 1972. – P. 85.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Каменева Елена Григорьевна

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

магистрант Насретдинов Илья Рафаилович

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

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье произведен анализ понятия социализации личности с точки зрения разных школ (с философской, психологической, педагогической и социологической точки зрения); при помощи системного анализа концептуальных подходов и основных диссертационных исследований (2012-2019 гг.) был суммирован опыт исследований ученых в междисциплинарной области знаний по изучению понятия социализации личности в разнообразных условиях практики; на основе анализа уточнено содержание термина социализация личности, актуальное на данный момент.

Ключевые слова: социализация, личность, научные школы и подходы, постиндустриальный социум, процесс взаимодействия человека с окружающей средой.

Annotation. The article analyses the concept of socialization of the individual from the point of view of different schools (from a philosophical, psychological, pedagogical and sociological point of view); With the help of systematic analysis of conceptual approaches and basic dissertation studies (2012-2019), the experience of scientists "research in the interdisciplinary field of knowledge on the study of the concept of socialization of personality in various conditions of practice was summed up; Based on the analysis, the content of the term socialization of personality, which is currently relevant, has been clarified.

Keywords: socialization, personality, scientific schools and approaches, post-industrial society, process of human interaction with environment.

Введение. Социализация личности - одна из тем, которая будет актуальна до тех пор, пока человечество стремительно развивается в соответствии с прогрессивными тенденциями развития социума (доиндустриальное – индустриальное - постиндустриальное общество) и попытками подвести субъекта под общественные нормы и установки для эффективного функционирования как полноправного члена общества. Понятие «социализация» в этой связи требует к себе постоянного внимания социологов, психологов, педагогов и философов. В данной статье сделана попытка суммировать информацию о дефиниции «социализация личности», которая имеется на данный момент, и интегрировать воедино содержательные аспекты исследования данного термина, основываясь на научных разработках отечественных ученых и деятелей в данной сфере, а именно В.Г. Бочаровой, М.А. Галагузовой, Р.А. Литвак, А.В. Мудрика, Л.Г. Пак.

Стоит отметить, что социализация личности - это процесс, который подвержен непрерывному изучению ввиду его неизменной актуальности и многообразного описания с междисциплинарной точки зрения. Постоянное появление обновленных средств и способов коммуникации, в том числе электронных средств связи (смартфоны, ноутбуки), увеличение скорости развития социальных процессов, девальвация и переоценка ценностных ориентаций и собственных жизненных целей личности, пересмотр традиционных нормативов мирообития индивида, жесткая манипуляция со стороны появляющихся агентов социализации

предопределяет возникновение новых способов социального взаимодействия и общественных отношений, реализацию личностно-ориентированной парадигмы образования в аспекте обновления как содержания, так и нахождения вариативных форм и методов подготовки взрослеющей личности к реалиям постиндустриального мира, развития у субъектов ориентационно-адаптационных качеств и созидательных возможностей продуктивного воспроизводства соответствующих матриц поведенческих социальных моделей в соответствии с требованиями государственной политики в обществе.

Ученые всего мира постоянно проводят исследования на тему того, что из себя представляет процесс социализации личности, и как концептуальные разработки педагогов, социологов, философов и психологов могут способствовать ускорению интеграции человека в постоянно изменяющиеся условия общества. Эта статья является результатом анализа ключевых направлений и научных подходов к изучению социализации (актуальных в рамках разработки собственной темы научной разработки), в ней будут описаны основные определения этого термина, общепринятые в мировой практике, и на их основе будет составлено актуальное на данный момент определение социализации, а также будет выявлена связь между разными школами в толковании данного термина.

Изложение основного материала статьи. Термин «социализация» полноправно можно считать междисциплинарным понятием, так как он охватывает огромную часть педагогического, психологического, философского, политического и социологического знания. Это широкое понятие, которое рассматривается, как в среде социологов, так и в среде психологов, философов и педагогов. Поэтому для полного понимания этого понятия его нужно рассматривать со всех вышеперечисленных сторон.

Исследование процесса социализации, как в междисциплинарной матрице знания, так и с точки зрения разнообразных научных подходов свидетельствует о том, что в исследованиях определен ресурсный комплекс знаниевых конструктов, выступающий основой для решения обозначенной проблематики в аспекте обогащения и развития научных представлений о социализации как: 1) многоуровневом процессе выстраивания личностно-средового взаимодействия и реализации социально приемлемых стратегий поведения в обществе; 2) результате активного воспроизводства субъектом ценностей и норм социума; 3) механизме обогащения опыта личностно-средового взаимодействия в аспекте совокупности системных взаимовлияний на личность социальную среды и воздействий субъекта на окружающий мир.

Так, обозначены концептуальные подходы к социализации личности в разнообразных условиях практики (А.Ф. Амиров, Е.В. Андриенко, Г.А. Андреева, В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, С.С. Гиль, Н.Ф. Голованова, А.И. Кравченко, А.И. Ковалева, М.С. Комаров, В.Т. Лисовский, Р.А. Литвак, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, Л.Г. Пак, Б.Д. Парыгин, М.И. Рожков, Н. Смелзер, Д.И. Фельдштейн, М.И. Шилова).

Изучение различных проблем социализации является центральным и в современных диссертационных исследованиях (по анализу с 2012-2019 гг.), в частности, в интересующей нас проблематике, ученые исследуют:

- теоретические аспекты социализации личности студента в творческой проектной деятельности (М.А. Сапугольцева, 2012 г.);
- ведущие идеи правовой социализации студентов в профессиональных образовательных организациях (Л.В. Будкина, 2013 г.);
- концептуальные положения этнокультурной социализации подростков в процессе освоения регионального фольклорного танца (А.В. Мироненко, 2014 г.); особенности социализации личности подростка в интерактивном образовательном взаимодействии (И.В. Комарова, 2014 г.); специфику социализации старшеклассников средствами этнокультурных ценностей в условиях учреждений системы дополнительного образования (на материале этнокультурных ценностей карачаевского народа) (М.Б. Салпагарова, 2014 г.);
- пути социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования (И.Ю. Тарханова, 2015 г.); особенности социализации и инкультурации детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях разных типов и видов (В.Ц. Цыренов, 2015 г.); концептуальные основы профессиональной социализации обучающихся в условиях многоуровневого образовательного комплекса (С.Г. Разуваев, 2015 г.);
- специфику профессиональной социализации студентов колледжа посредством социального партнерства (Е.А. Югфельд, 2016 г.);
- особенности социализации подростков средствами хореографического творчества в культурно-досуговых учреждениях (Е.В. Багирова, 2017 г.); направленность профессиональной социализации в вузе студентов экономических направлений подготовки (Е.А. Прохорова, 2017 г.); процессы идеологической социализации российской молодежи в постсоветских условиях (И.В. Стрельников, 2017 г.); процесс социализации студентов в условиях современной системы высшего профессионального образования России (И.В. Петрова, 2017 г.); факторы гражданской социализации молодежи в современной России (Д.О. Кузнецов, 2017 г.); факторы успеха и риски вузовской социализации (на примере студентов высших учебных заведений Ростова-на-Дону и Ростовской области) (А.Ю. Яишников, 2017 г.);
- формирование межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа (Т.А. Нестерова, 2018 г.); социально-философский анализ второго высшего образования как средства ресоциализации личности в современной России (Н.Ю. Терехова, 2018 г.); специфику освещения социализации личности в современном медиaprостранстве (О.А. Важенина, 2018 г.); социально-философский анализ образования в структуре социализации (А.А. Калинин, 2018 г.); особенности компьютерно-интерактивной социальной системы как среду социализации российской молодежи: структуру, потенциал и социализационные риски (М.В. Бештоков, 2018 г.);
- специфику влияния и социализационные риски социальной Интернет-сети в процессе социализации современной российской молодежи (О.А. Чебунина, 2019 г.); формирование опыта социально безопасного поведения несовершеннолетних в процессе online-социализации (Л.Н. Гладкова, 2019 г.); социально-философский анализ вторичной занятости студенческой молодежи как механизм профессиональной социализации (С.А. Михайловская, 2019 г.).

Анализ понятия социализации личности при помощи системной интерпретации концептуальных подходов и основных диссертационных исследований (2012-2019 гг.), суммирование их ведущих положений и идей различных ученых в междисциплинарной области знаний позволил определить актуальность

направлений, обращенных к процессу социализации личности разных возрастов в определенных условиях практики, в рамках:

- прогрессивных тенденций современного постиндустриального социума, определения рисков, затруднений протекания социализационных траекторий взрослеющего человека, рискогенных ситуаций освоения современного медиапространства, компьютерно-интерактивной среды, интернет-коммуникаций и путей их минимизации в процессе целенаправленно организуемой социализации для возникновения новых стартовых возможностей и максимального использования внутреннего потенциала личности на благо себе и окружающим людям, социуму, в целом;

- выявления потенциала этнокультурной социализации в системе непрерывного образования, ревизии ценностно-смысловых основ формирования гражданской идентичности личности как представителя этноса, гражданского и мирового социума на основе бесконфликтного взаимодействия в полиэтничной и мультикультурной среде; осмысления идей правового и гражданского становления личности в профессиональных образовательных организациях, определения форм общественной активности субъекта в трудовой, политической и правовой сферах, развития его социальной позиции и гражданского мировоззрения;

- философского изучения механизма социализации личности с акцентом на особенности функционирования и внутренней динамики субъектов при изменениях, трансформациях, преобразованиях в онтогенезе, приобщении к социальной структуре и нормативам микро и макроокружения, ориентации в окружающем мире с учетом объективных законов существования живого, социального, индивидуального;

- профессионального аспекта социализации, нацеленного на приобщение личности к профессиональным ценностям, формирование профессиональной компетентности и профессионально-значимых качеств индивида, необходимых профессиональному сообществу.

Важным для нашего исследования является изучение научных концепций В.Г. Бочаровой, М.А. Галагузовой, А.В. Мудрика, Л.Г. Пак, Р.А. Литвак, определяющих и раскрывающих: основные концептуальные позиции социализации современного молодого поколения; методологические аспекты конструирования оптимального процесса личностно-средового взаимодействия в ходе онтогенеза; ведущие положения субъектно-развивающей социализации, нацеленной на активизацию самостроительства личности в ходе с выдвинутым обществом социальным заказом на социальную востребованность, личностную успешность и социальную эффективность индивида.

Термин социализации как правило, является результатом обобщения итогов долгих дискуссий на тему определения конкретного понятия, но как мы можем заметить, интерес к вопросу социализации нарастает с каждым годом, и активность ученых и исследователей по его определению не стихает. В рамках данной статьи будет невозможно объединить все интерпретации содержательных аспектов социализации личности, вследствие этого мы будем основываться на ключевых для нашей темы исследования научных подходах.

Большое количество современных исследований, нацеленных на определение понятия социализация, а также то, что в большинстве случаев эти исследования лишь немного уточняют понятие социализации, зачастую на уровне замены некоторых слов синонимами, вызывает затруднения в анализе этих научных работ. Но несмотря на это, мы можем выделить пять основополагающих и ключевых направлений, которые были сформированы докторами педагогических наук и профессорами, пяти школ, основанных В.Г. Бочаровой (Институт педагогики социальной работы РАО), А.В. Мудриком (МПГУ), М.А. Галагузовой (РГППУ), Р.А. Литвак (ЧГИК), Л.Г. Пак (ОГПУ).

Из вышеперечисленных рассмотрим первый пункт - содержание термина «социализация» в научной школе В.Г. Бочаровой. В своем исследовании автор актуализирует положение о влиянии в разные возрастные периоды в процессе всей жизни на человека социальной среды и различных сфер микросреды личности. Это влияние, «охватывающее все фазы онтогенеза» человека, и есть социализация [1]. Стоит отметить, что В.Г. Бочарова применяет понятие «онтогенез», соотнося таким образом «процесс усвоения и активного воспроизведения человеком социального опыта» с природными процессами развития организма, с его эволюционным выстраиванием, а также физиологическими особенностями его организма.

Вторым пунктом, который мы определили, как ключевое направление исследования понятия социализации, является определение А.В. Мудрика. Его работы определяют общее понятие социализации как «процесс развития человека во взаимодействии с окружающим его миром» и как «развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, а сущность социализации – как сочетание приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества» [3]. Данное содержание изучаемой дефиниции автор определил исходя из формулировки социализации Г.М. Андреевой как процесса субъект-субъектной направленности в аспекте осмысления данного феномена в контексте воспитания [4]. Итак, второй пункт определяет социализацию как процесс, связанный прежде всего с воспитанием, межличностным взаимодействием и самореализацией субъекта.

Третье направление определяет М.А. Галагузова - она рассматривает социализацию как процесс вхождения ребенка в общество, приобретение им определенного социального опыта (в виде знаний, ценностей, правил поведения) [2]. Данная формулировка говорит о том, что социализация - процесс, в котором именно ребенок (как взрослеющий человек) принимает активное участие, в отличие от утверждений в предыдущих формулировках, акцентирующих внимание на непрерывный характер социализации, происходящей с раннего детства до поздней зрелости.

Четвертое направление, которое мы выделили - школа Р.А. Литвак. Она определяет социализацию как многогранный процесс, охватывающий все сферы жизнедеятельности личности, выступающий как общественная категория с конкретно заданным результатом. Итогом социализации личности автор считает образование личности: «Процесс социализации направлен на установление взаимоотношений с людьми, на познание мира и себя» [5]. Таким образом, представители данного направления констатируют, что социализация - это процесс социально-культурного развития человека.

И пятое направление – школа Л.Г. Пак (научный руководитель магистратуры «Психолого-педагогическое сопровождение субъектов организаций социальной сферы» ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»), где в определении социализации базовых регулятивом выступает субъектно-развивающий характер социализации, имеющей безусловный приоритет (в сравнении с традиционной), «при котором особое значение придается ценности успешной интеграции личности в социум и ее готовности к самостоятельной жизни; ценности самоорганизации субъекта; ценности сосуществования,

признания и понимания чужой точки зрения, диалога, сотрудничества, уважения личности и ее прав; ценности социальной и профессиональной самореализации личности и ее свободного саморазвития; ценности смыслов творчества воспроизводства культурных норм, установок, идей и национальной самоидентификации» [6; 7]. В данном толковании эффективность субъектно-развивающей социализации оценивается не только по степени успешности усвоения и воспроизведения унаследованных от прошлого ценностей и навыков, а с точки зрения формирования личности как ответственного субъекта социальной практики и собственной судьбы, что интегрирует основные положения вышеобозначенных подходов научных школ В.Г. Бочаровой, М.А. Галагузовой, А.В. Мудрика.

Суммируя вышеперечисленные направления в определении термина «социализация личности», мы можем составить полное определение социализации как междисциплинарного феномена, которое бы отражало суть данного понятия, учитывая все позиции и ведущие идеи пяти ключевых школ, основанных В.Г. Бочаровой (Институт педагогики социальной работы РАО), А.В. Мудрика (МПГУ), М.А. Галагузовой (РГППУ), Р.А. Литвак (ЧГИК), Л.Г. Пак (ОГПУ). Первая формулировка гласит о том, что процесс социализации обусловлен влиянием извне и тесно связан с онтогенезом человека, вторая формулировка - что это взаимодействие человека с окружающей средой, в интерпретации М.А. Галагузовой и Ю.Н. Галагузовой ребенок является активным и главным участником процесса социализации, он сам осваивает окружающий мир и социум, а в четвертом и пятом направлениях социализация - процесс, который нацелен на конкретный результат в виде образования личности, то есть познание мира, себя, взаимодействие с окружающими, актуализация потенциала саморазвития, самореализации и самоутверждения.

Выводы. Таким образом, на основе анализа основных научных подходов к исследованию изучаемого феномена, можно констатировать, что социализация личности – это процесс личностно-средового взаимодействия человека с окружающим миром, в результате которого он познает себя, осваивает реалии постиндустриальной действительности, приспосабливается к социуму (в рамках освоения социальных норм, установок, ценностей, принципов, отношений микро и макро-окружения) и обособляется в нем путем личностного, профессионального и социального взросления, самореализации, саморазвития и самоутверждения. Оптимальная социализация личности определяет ее готовность к социальным действиям в той или иной сфере, органичную включенность в реалии постиндустриальной действительности с нарастающей тенденцией автономизации субъекта, освоения и воспроизводства социального опыта с учетом обновленных требований социального мира.

Литература:

1. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы. М., 1994. 207 с.
2. Галагузова М.А., Галагузова Ю.Н., Штинова Г.Н., Тищенко Е.Я., Дьяконов Б.П. Социальная педагогика: курс лекций: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2001. 416 с.
3. Мудрик А.В. Социализация человека. М.: Академия, 2006. 304 с.
4. Мудрик А.В. Человек в процессе социализации: три ипостаси // Вестн. ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. 2009. Вып. 3 (14). С. 7-16.
5. Научная школа Р.А. Литвак: в поисках новых подходов к воспитанию / ред.-сост.: Е.В. Криницына, Н.А. Жернокова. Челябинск: Челяб. гос. акад. культуры и искусств, 2012. 295 с.
6. Пак Л.Г. Субъектно-развивающая социализация студента вуза: теоретико-методологические основания. М.: Спутник, 2010. 178 с.
7. Пак Л.Г. Педагогическое обеспечение субъектно-развивающей социализации студента: дис. ... д-ра пед. наук. Оренбург, 2011. 436 с.

Педагогика

УДК 37

аспирант Капина Анастасия Александровна

Гжельский государственный университет (п. Электроизолятор)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ BYOD ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье раскрыта сущность использования BYOD-технологии в образовательном процессе общеобразовательной школы. Выявлены преимущества и недостатки использования данной технологии в учебном процессе. Определены педагогические, социальные, физиологические и технические проблемы использования BYOD-технологии в школе. Автором предложены рекомендации преподавателям в школе, нацеленные на эффективность использования BYOD-технологии в учебном процессе. Представлены результаты опроса учащихся старших классов и преподавателей иностранного языка в школе относительно использования BYOD-технологии в образовательном процессе.

Ключевые слова: BYOD-технологии, процесс обучения, иностранный язык в школе, общеобразовательная школа, современные образовательные технологии.

Annotation. The article reveals the essence of using BYOD technology in the educational process of a comprehensive school. The advantages and disadvantages of using this technology in the educational process are identified. The pedagogical, social, physiological and technical problems of using BYOD technology at school are identified. The author offers recommendations to teachers at school, aimed at the effectiveness of using BYOD technology in the educational process. The results of a survey of high school students and teachers of a foreign language at school regarding the use of BYOD technology in the educational process are presented.

Keywords: BYOD-technology, the learning process, a foreign language at school, secondary school, modern educational technology.

Введение. В настоящее время в образовании все более популярной становится технология BYOD («Bring Your Own Device») - «Принесите с собой Ваши цифровые устройства». Такая концепция стала популярной с 2005 года в коммерческих организациях, которые предлагали своим сотрудникам широко использовать свои мобильные устройства на рабочем месте. Новая технология распространилась за пределы компании и получила широкое использование в других сферах жизнедеятельности человека, в том числе и в

сфере образования.

В сфере образования цель использования BYOD технологии – это предоставить возможность учащемуся работать в любое время и в любом месте, используя свое персональное мобильное устройство (планшет, смартфон, серффейс и др.). Суть технологии BYOD состоит в том, чтобы преподаватели не запрещали обучающимся использовать свои устройства на занятиях, а наоборот мотивировали их к использованию новых технологий в процессе обучения [5, 7].

В системе обучения иностранному языку, прослеживается следующая проблема – у выпускников общеобразовательных школ отмечается низкий уровень знаний иностранного языка. В настоящее время во многих школах Европы и Запада совмещаются традиционные формы обучения с онлайн-обучением. Использование педагогами информационных технологий в процессе обучения может оказывать влияние на построение и управление образовательной траекторией, что формирует новую практику процесса обучения школьников, расширяет возможности индивидуализации обучения.

Изложение основного материала исследования. Технология BYOD обладает рядом преимуществ: 1) экономия бюджета (снижение финансовых затрат на покупку, обслуживание и ремонт мобильных устройств, поскольку используются обучающимися собственные гаджеты); 2) эффективность работы (школьники быстрее осваивают необходимые курсы, поскольку он быстрее работает с собственным устройством, оно ему знакомо и привычно); 3) лояльность или демократичность (фиксируется повышенный уровень доверия между педагогом и учащимся, поскольку ему разрешено использовать собственное мобильное устройство). [1, 2, 7, 8, 9]

Несмотря на явные преимущества использования BYOD-технологии в процессе образования, можно выделить ряд недостатков: 1) могут появиться дополнительные финансовые затраты у обучающихся (оплата интернета); 2) необходимо установить единое программное обеспечение на устройства учащихся. Кроме того, ученые Е.И. Зритнева, Л.А. Сасенко, Т.В. Семенова, М.Г. Минин и др. [3, 5, 8, 10] отмечают, что при использовании BYOD-технологии возникают педагогические, социальные, физиологические и технические проблемы (табл. 1).

Таблица 1

Основные проблемы использования BYOD-технологии в процесс обучения в общеобразовательной школе

№ пп	Направленность проблемы	Проявление проблемы
1.	Педагогические	<ul style="list-style-type: none">– не все учащиеся способны к самостоятельному решению какой-либо педагогической задачи, некоторые могут только развлекаться, используя мобильные устройства;– планирование учебного процесса должно быть таким, чтобы BYOD-технологии использовались уместно и было необходимо, а не просто как дань моде;– учитывать особенности реального и виртуального взаимодействия с учащимися на уроках;– неготовность среди некоторых педагогов восприятия мобильного устройства в качестве средства обучения;– планирование учебной деятельности учащихся вне учебного заведения.
2.	Социальные	<ul style="list-style-type: none">– не все учащиеся являются обладателями мобильных устройств (планшеты, смартфоны и др.);– не все родители учащихся согласны с использованием такой технологии на уроках и вне школы.
3.	Физиологические	<ul style="list-style-type: none">– при длительной работе с устройствами у школьников может возникнуть ослабление зрения;– работа с устройствами вне учебного заведения снижает физическую активность учащихся.
4.	Технические	<ul style="list-style-type: none">– возможность подключения к Интернету для мобильных устройств при отсутствии сим-карты;– зарядка мобильных устройств (если они разрядились) и дальнейшая работа с ними на занятиях в школе;– возможность/невозможность передачи данных с мобильного устройства учащегося на стационарные компьютеры, а также на устройство преподавателя;– управление устройствами при групповой работе с учащимися класса;– установка приложений на устройства учащихся для выполнения домашних заданий;– возможность подключения мобильного устройства учащихся к проектору, к телевизору для визуализации проделанной работы.

Если устранить все указанные выше (в таблице 1) проблемы, то можно утверждать, что мобильные устройства становятся эффективными средствами обучения, если использовать их разумно, в системе с другими средствами.

Отметим, что выполнение некоторых рекомендаций облегчило бы включение мобильных устройств в процесс обучения в общеобразовательной школе:

- 1) не следует запрещать учащимся использовать мобильные устройства в процессе обучения в школе, а

наоборот, разрешить их использование (если педагог категорически против использования различных устройств своими учениками, то это все сильнее будет привлекать школьников к мобильным телефонам и это все больше будет отвлекать их от учебы); BYOD-технологии являются механизмом «легализации» мобильных устройств и превращения их в средства обучения (от врагов к союзникам);

2) необходимо дать возможность выбора учащимся используемого мобильного устройства (со стороны педагогов это могут быть рекомендации по выбору, в соответствии с целыми и задачами изучаемой темы на уроке);

3) необходимо наличие свободного доступа к сети Интернет, поскольку это является основой в использовании BYOD-технологии и дает необходимый доступ к необходимым ресурсам;

4) педагогическая и техническая поддержка использования BYOD-технологии, следует отметить, что использование мобильных устройств на уроках не должно стать выставкой личных гаджетов учащихся, присутствие устройств должно быть оправдано дидактически и методически;

5) контроль за выполнением заданий учащимися должен быть систематическим и обязательным, в противном случае это ведет к безответственному использованию устройств на уроках.

Одной из причин обращения преподавателей иностранного языка общеобразовательных школ к BYOD-технологии – это персонализация процесса обучения. Устройства (планшеты и смартфоны) могут быть использованы при групповой и индивидуальной работе с учащимися для прослушивания иностранной речи, для воспроизведения видеofilмов о стране изучаемого языка, а также других визуальных и ауди эффектов.

На занятиях по иностранному языку И.И. Любанец [2] рекомендует использовать:

- стандартные онлайн-тесты, которые позволяют лучше следить за усвоением учебных материалов и получить результаты онлайн-тестов можно гораздо быстрее;

- учебные мобильные приложения и видеоматериалы YouTube повышают мотивацию обучающихся, организуют активные дискуссии, делают занятия живыми и увлекательными с помощью сайтов Cambridge University Press, <http://dictionary.cambridge.org/>, Rainews24, <http://www.rainews24.ra.i.it/>, Busutil, Stéphane, <http://another-teacher.net/spip.php?article239>, на которых наглядно демонстрируется предмет изучения;

- электронные учебники, являясь компьютерными, педагогическими программными средствами, предназначаются для предъявления обучающимся новой информации, дополняют печатные издания, служат для индивидуального обучения и позволяют тестировать полученные знания и умения в онлайн-режиме.

С целью выявления возможностей использования мобильных устройств в процессе обучения, нами в 2019 году был проведен опрос преподавателей иностранного языка и учащихся школ. В опросе приняли участие 36 преподавателей и 90 учащихся старших классов.

Было установлено, что наибольшей популярностью среди старшеклассников пользуются смартфоны – 63%, планшеты предпочитают 19% учащихся и только у 18% учащихся мобильные устройства без специальных функций. 75% опрошенных учащихся имеют постоянный выход в сеть Интернет, остальные (25%) имеют не постоянный доступ. Учащимися отмечается, что они часто используют мобильные устройства для поиска учебной информации, для выхода в библиотечные сервисы. Этот факт указали 57% старшеклассников, однако 23% учащихся иногда пользуются информационно-библиотечными ресурсами и 20% никогда ими не пользуются. Все учащиеся (100%) отметили, что учителя иностранных языков очень редко предлагают ученикам использовать мобильные устройства на уроках, а преподаватели других предметов – практически никогда.

На вопрос для преподавателей «Готовы ли Вы использовать BYOD-технологии в своей работе?» обнаружилось следующие результаты: да – 53%; нет – 37%; затруднились с ответом – 10% опрошенных педагогов. В комментариях к вопросу учителя отметили, что некоторые из них сами плохо владеют новыми технологиями, позволяющими реализовать BYOD-технологии; часть учителей является противниками использования гаджетов на уроках (учащиеся и так слишком много времени проводят за телефонами, за компьютерными играми); некоторые отметили, что необходимо «живое» общение между учеником и педагогом и время пребывания в образовательном учреждении не должно быть посвящено работой с мобильными устройствами; также учителя обратили внимание на способность некоторых учеников самостоятельно работать с устройствами в целях самообразования, а также на тот факт, что не у всех учащихся есть нужные устройства.

Вопрос о том, как по мнению педагогов использование BYOD-технологии повлияет на качество обучения иностранному языку в школе показал следующие выборы: качество повысится – 25%; ничего не изменится – 20%; качество снизится – 27%; затрудняю ответить – 28%. Учителя иностранного языка отметили, что необходима систематическая работа по использованию BYOD-технологии, единичное использование ничего не дает, кроме того, стоит уделить внимание подготовке учителей к использованию BYOD-технологии на уроках на курсах повышения квалификации.

Выводы. Таким образом можно констатировать, что использование мобильных устройств в процессе обучения позволяет: обеспечить нестандартный подход к организации учебного процесса, организовать активное и многомерное освоение содержания дисциплины, развить у учащихся способность неординарно мыслить, мотивировать учащихся к межличностному взаимодействию.

По данным организации Cisco, которая занимается популяризацией идеи BYOD-технологии и обеспечением учебных учреждений необходимым оборудованием, потребность в этой технологии возникла тогда, когда внимание обучающихся устремилось в разнообразные уголки Интернета. Задача образовательных учреждений сейчас – не пытаться вытащить молодое поколение из Сети, а направить этот интерес в нужное русло. И концепция BYOD как нельзя кстати подходит для таких целей.

BYOD-технологии становятся в настоящее время широко используемые в педагогической практике, т.к. собственные смартфоны и планшеты выступают в качестве основного рабочего инструмента учеников на занятиях, с ними удобно работать, они всегда под рукой, являются современными и модными устройствами. Однако, следует развивать грамотность преподавателей относительно использования BYOD-технологии на уроках в общеобразовательной школе.

Литература:

1. Алексеева Т.В. Технологии BYOD в образовании // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2015. № 17. С. 62-66.
2. Любанец И.И. Использование BYOD-технологии в образовательном процессе // Вестник Донецкого педагогического института. 2017. № 3. С. 82-88.

3. Саенко Л.А. Факторы формирования ценностных ориентаций и нравственных установок студенческой молодежи // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2019. № 3 (72). С. 162-165.
4. Саенко Л.А. Институциональные факторы изменения социальных отношений безработных: автореф. дис. на соиск. учен. степ. док. социол. наук (22.00.04) / Саенко Людмила Александровна; СКГТУ. - Ставрополь, 2011. – 37 с.
5. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Анализ факторов, приводящих к деструкции профессиональной социализации обучающихся // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 70-71.
6. Саенко Л.А., Кулаева З.Т. О формировании нравственных ценностей студенческой молодежи // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2018. № 1. С. 93-97.
7. Саенко Л.А. Педагогические технологии внутрифирменного обучения: учеб.пособие. – Ставрополь: Бюро новостей, 2010. – 92 с.
8. Семенова Т.В. BYOD в школе – модная тенденция или необратимая реальность? / Преподавание информатики и информационных технологий в условиях развития информационного общества. Сборник статей по материалам Открытой Всероссийской научно-практической интернет-конференции. Мининский университет. – Нижний Новгород: ФГБОУВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2017. - С. 14-18.
9. Barsukova T.I., Shvachkina L.A., Rodionova V.I., Saenko L.A., Baranov S.T. Social exclusion as theoretical construct: conceptualization problems // Modern Journal of Language Teaching Methods. 2018. Т. 8. № 2. С. 209-216.
10. Minin M.G., Shaykina O.I. «Flipped classroom» method with BYOD-technology application as a tool to develop communication skills in teaching foreign languages // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 1. С. 46-53.

Педагогика

УДК 378.2

доктор педагогических наук, профессор Карпова Ольга Леонидовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск);

доктор педагогических наук, профессор Найн Александр Альбертович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск);

доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ Найн Альберт Яковлевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АКТУАЛИЗАЦИИ ЭМПАТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье показана степень научной разработанности проблемы актуализации эмпатического потенциала обучающихся. Уточнено понятие «эмпатический потенциал». Представлена авторская парадигма теоретико-методологического обоснования проблемы актуализации эмпатического потенциала обучающихся в образовательном процессе вуза физической культуры. На основе аксиологического и интегративно-развивающего подходов разработан и содержательно обоснован комплекс психолого-педагогических условий.

Ключевые слова: эмпатический потенциал, актуализация, аксиологический подход, интегративно-развивающий подход, комплекс психолого-педагогических условий, обучающиеся, вуз физической культуры.

Annotation. The article shows the degree of scientific development of the problem of actualization of the empathic potential of students. The concept of "empathic potential" is clarified. The author's paradigm of theoretical and methodological justification of the problem of actualization of the empathic potential of students in the educational process of the University of physical culture is presented. On the basis of axiological and integrative-developing approaches, a complex of psychological and pedagogical conditions is developed and substantially justified.

Keywords: empathic potential, actualization, axiological approach, integrative-developmental approach, complex of psychological and pedagogical conditions, students, University of physical culture.

Введение. Современные глобализирующие тенденции общественного развития свидетельствуют о том, что сегодня активно навязываются и зачастую внедряются в сознание молодежи прагматические ценности. В таких обстоятельствах важно сохранить и передать обучающимся истинные ценности, среди которых толерантность, милосердие, гуманность, отзывчивость и т.д. Именно на такой основе и должно проходить формирование личности будущего бакалавра физической культуры, который по своему призванию должен способствовать популяризации у населения здорового образа жизни, воспитывать у занимающихся социально-значимые личностные качества.

При формировании ценностной структуры личности в образовательном процессе вуза физической культуры, построенном на субъект-субъектных взаимодействиях, важно сформировать у студентов способности понимать и чувствовать эмоции и состояния других людей. От этого во многом будет зависеть, как показывают отсроченные результаты исследования, профессиональная успешность бакалавра физической культуры.

Изложение основного материала статьи. Теоретико-методологическую основу исследования составили: философское учение о теории и искусстве понимания (В. Дильтей, Ф. Шлейермахер и др.), понимающая социология М. Вебера, учение о доминанте А.А. Ухтомского, психоаналитические теории личности и др.

В современной научной литературе эмпатия, хотя и недостаточно, однако занимает свою позицию в междисциплинарных исследованиях. В ряде изысканий [1-9] эмпатия изучается в различных проявлениях,

характеризующих смыслы, ценностные ориентации, индивидуальные качества, способности, потребности, умения, навыки общения, адекватность взаимных представлений друг о друге и др.

Так, например, Б. Х. Бгажноков рассматривает эмпатию как неотъемлемый процесс социализации. Автор пишет, что на всем протяжении человеческой истории, сочувствие находило выражение в различного рода ценностях, нормах, институтах; передаваемых из поколения в поколение способами, а также стандартах мышления и поведения [1, с. 67].

Рассматривая социальную эмпатию, Г.А. Сатаров отмечает, что она связана с возможностью адекватных суждений представителей одной социальной группы о членах другой [7, с. 35]. Такое представление эмпатии характерно для социологической науки.

В работе К.Г. Сердаковой и А.Г. Маджуга эмпатия раскрывается в контексте развития ценностно-смысловой сферы личности [8, с. 123-124].

В диссертационном исследовании Н.А. Скляр эмпатия понимается как сложное многоуровневое социально-психологическое свойство личности, в котором заложена совокупность эмоциональных, когнитивных и поведенческих переменных: способности эмоционально реагировать и откликаться на переживания другого; способности развивать эмоциональные состояния другого и мысленно переносить себя в его мысли, чувства и действия; способности давать адекватный эмпатический ответ как вербального, так и невербального типа на переживания другого [9, с. 9].

Следует согласиться с мнением Н.А. Прокофьевой, Е.А. Афанасьевой и Т.А. Меховой, которые отмечают, что воспитание эмпатии требует глубокого, творческого, нешаблонного подхода, основанного на признании каждого человека единой, неповторимой личностью, стремящейся к актуализации данных природой эмпатических способностей [6, с. 60]. Соглашаясь с позицией ученых, и принимая во внимание, что в каждой личности в той или иной степени заложен определенный эмпатический потенциал, важнейшей задачей, как показывает исследование, является его актуализация. Это соответствует принципам гуманноориентированной педагогики.

Рассматривая ключевую дефиницию изыскания «потенциал», отметим, что наиболее внятным и наукоемким выступает понятие «потенциальные способности» как способности обучающегося, которые еще не проявились в осуществляемой деятельности в полном объеме и содержании [4, с. 28].

Опираясь на проведенное исследование, само понятие эмпатического потенциала личности рассматривается нами как интегративная динамическая характеристика личности, включающая целостность знаний, умений, навыков, способностей, потребностей и ценностных ориентаций, позволяющая адекватно воспринимать, сопереживать, прогнозировать поведение собеседника и оптимально выстраивать стратегию взаимодействия в соответствии с меняющимися условиями.

Несмотря на имеющийся интерес ученых к проблеме эмпатии, в современной педагогической теории и практике, недостаточно исследованы психолого-педагогические условия актуализации эмпатического потенциала обучающихся в образовательном процессе вуза физической культуры.

В нашем исследовании, изучение проблемы актуализации эмпатического потенциала обучающихся вуза физической культуры наиболее наукоемко раскрывается на основе сформулированного и апробированного в образовательном процессе комплекса психолого-педагогических условий.

При этом, под психолого-педагогическими условиями нами понимается совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приемов и материально-пространственной среды, направленных на решение сформулированных в изыскании задач [5, с. 376]. В свою очередь, под психолого-педагогическими условиями эффективности актуализации эмпатического потенциала обучающихся вуза физической культуры мы понимаем совокупность как внешних (внеаудиторных), так и внутренних (аудиторных) обстоятельств, то есть наличие предметно-пространственной среды вуза и внутренних объективных особенностей и возможностей личности, от наличия которых зависит успешность достижения поставленных в исследовании задач.

В процессе разработки комплекса психолого-педагогических условий мы исходили из того обстоятельства, что изучаемая проблема не может быть полностью решена путем реализации лишь одного условия. Нестандартность любой образовательной ситуации, процессы дифференциации и интеграции, лежащие в основе воспитания и обучения, а также актуальность разностороннего формирования личности обучающегося предопределяет необходимость разработки комплекса психолого-педагогических условий. Как показывает опытно-экспериментальная работа, при решении образовательной задачи по актуализации личностного потенциала, необходим комплекс условий, включающий как минимум три позиции [4, с. 72].

Методологическим основанием при разработке комплекса психолого-педагогических условий выступил, прежде всего аксиологический подход, так как эмпатический потенциал рассматривается нами в контексте формирования важнейших общечеловеческих и профессиональных ценностей. Еще один подход, который является достаточно инновационным и соответствует современным реалиям, это – интегративно-развивающий подход. Он позволяет раскрыть проблему актуализации эмпатического потенциала с позиции целостности, интеграции и развития образовательного процесса вуза физической культуры.

Опираясь на основные принципы, лежащие в основе данных подходов, был разработан и апробирован комплекс психолого-педагогических условий актуализации эмпатического потенциала обучающихся вуза физической культуры:

- а) этапизация процесса актуализации эмпатического потенциала личности обучающегося в различных формах аудиторной и внеаудиторной деятельности;
- б) создание рефлексивно-образовательной среды как пространства саморазвития эмпатических способностей обучающихся;
- в) разработка критериально-оценочной парадигмы оценки уровня сформированности эмпатического потенциала студентов.

Содержательное наполнение разработанного комплекса психолого-педагогических условий актуализации эмпатического потенциала обучающихся вуза физической культуры представлено на рисунке 1.

Реализация первого психолого-педагогического условия происходила в соответствии с выделенными этапами. Первый, когнитивный этап, направлен на формирование целостной системы знаний об эмпатическом потенциале, включающей информационно-обучающий цикл относительно эмоциональных состояний индивида, вербальных и невербальных средств общения в процессе физкультурно-спортивной деятельности и т.д.

Следующий, ценностно-деятельностный этап, содержит разнообразные методы, средства и приемы по актуализации эмпатического цикла личности. На данном этапе происходит демонстрация таких форм эмпатии, как сопереживание, сочувствие и содействие как способов эмоционально-нравственного взаимодействия в физкультурно-спортивной сфере. На данном этапе педагогу важно на собственном примере демонстрировать конструктивный ход взаимодействия с обучающимися, особенно в меняющихся условиях спортивной деятельности, когда необходимо укрепить командный дух спортсменов.



Рисунок 1. Комплекс психолого-педагогических условий актуализации эмпатического потенциала обучающихся вуза физической культуры

Заключительный, рефлексивно-оценочный этап, характеризуется осмыслением, оценкой и рефлексией собственного опыта реализации эмпатического потенциала. Эффективным является использование таких методов и приемов, как анализ, обсуждение, интроспекция (самонаблюдение), просмотр видеозаписей соревнований и пр. На практике используется обсуждение по следующей рефлексивной схеме (рисунок 2).

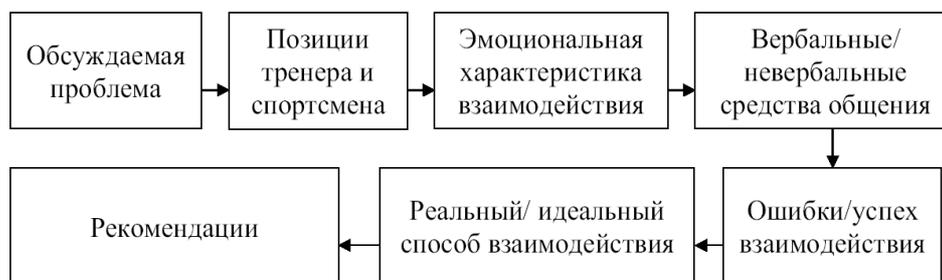


Рисунок 2. Схема обсуждения рефлексивного взаимодействия тренера и спортсмена в процессе актуализации эмпатического потенциала студентов

Широкий потенциал реализации второго педагогического условия заложен в рефлексивно-образовательной среде как пространстве саморазвития эмпатических способностей обучающихся [2, с. 53]. К таким способностям, исходя из смысловой сущности ключевой дефиниции «эмпатический потенциал», следует отнести: способность адекватно воспринимать, сопереживать, прогнозировать поведение собеседника/партнера/соперника, способность подвергать рефлексии действия и поведение, способность оптимально выстраивать стратегию взаимодействия в соответствии с меняющимися условиями и др.

Комплекс рефлексивных методов и приемов, используемых в образовательном процессе вуза физической культуры, наиболее действенно способствует переносу состояния развития эмпатических способностей обучающихся в состояние саморазвития.

Исследование показало, что для эффективности и осознанности актуализации эмпатического потенциала обучающихся вуза физической культуры необходимо регулярно проводить диагностику. Как верно отмечает Н. А. Скляр, актуализация базовых эмпатийно-критериальных составляющих, таких как эмпатийная рефлексивность, эмпатийная аттракция, эмпатийная сензитивность, эмпатийный отклик и других оказывает влияние не только на высокую частотность проявления эмпатии в учебно-тренировочном процессе, но и на уровень профессионального акме [9, с. 22-23].

На начальной стадии уровень сформированности эмпатического потенциала оценивает педагог/тренер, при этом акцентируя внимание на возможностях самосовершенствования и саморазвития личности обучающегося. Далее, с помощью специально разработанного диагностического материала, студент может самостоятельно и осознанно проводить самодиагностику и в будущем совершенствовать свои эмпатические способности.

Выводы. Таким образом, эмпатия является приоритетным качеством становления будущего бакалавра физической культуры, оказывающим существенное влияние на его профессиональную успешность. С целью актуализации эмпатического потенциала в образовательном процессе вуза физической культуры подтвердил свою эффективность разработанный нами комплекс психолого-педагогических условий.

Литература:

1. Бгажноков, Б.Х. Вопросы теории. Культура эмпатии / Б.Х. Бгажноков // Этнографическое обозрение. – 2018. – № 1. – С. 55-68.
2. Карпова, О.Л. Развитие самообразовательной деятельности студентов : монография / О.Л. Карпова. – Челябинск: Уральская Академия, 2014. – 204 с.
3. Кашуба, И.В. Развитие эмпатического потенциала студентов университета в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.В. Кашуба. – Магнитогорск, 2004. – 24 с.
4. Найн, А.Я. Педагогические основы организации опытно-экспериментального исследования: методич. пособие / А.Я. Найн, А.А. Найн. – Челябинск: УралГУФК, 2018. – 120 с.
5. Найн, А.Я. Теоретические основания рефлексивного управления образовательной организацией: монография / А.Я. Найн. – М.: Владос, 2019. – 412 с.
6. Прокофьева, Н.А. Роль образовательной среды школы в формировании эмпатии у подростков в условиях инклюзивного образования / Н.А. Прокофьева, Е.А. Афанасьева, Т.А. Мехова // Социальная педагогика в России. – 2017. – № 5. – С. 59-63.
7. Сатаров, Г.А. Социальная эмпатия в правосознании российских судей / Г.А. Сатаров // Общественные науки и современность. – 2017. – № 4. – С. 34-44.
8. Сердакова, К.Г. Педагогическое обеспечение процесса формирования эмпатической культуры студентов современного вуза / К.Г. Сердакова, А.Г. Маджуга // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2018. – № 3. – С. 118-128.
9. Скляр Н.А. Психолого-акмеологические условия формирования профессионально-педагогической эмпатии у будущих специалистов по физической культуре и спорту: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.А. Скляр. – Кострома, 2005. – 24 с.

УДК: 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Карпушова Ольга 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);
 кандидат педагогических наук Мигненко Марина 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)

ОСОБЕННОСТИ ПРЕЗЕНТАЦИИ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА И СИСТЕМА ЗАДАНИЙ ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКА ГОВОРЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы и способы презентации языкового материала, анализируется система заданий по развитию у иностранных учащихся навыка говорения на русском языке.

Ключевые слова: речевая деятельность, русский язык как иностранный, иностранные учащиеся, языковой материал, говорение, лингвистическая информация, учебный процесс.

Annotation. This article discusses the problems and ways of presentation of language material, analyzes the system of assignments to develop the skill of foreign students in Russian as a foreign language.

Keywords: speech activity, Russian as a foreign language, foreign students, language material, speaking, linguistic information, academic process.

Введение. Одним из неперенных условий, обеспечивающих свободное и полное общение на языке, является языковая компетенция учащихся, владение лингвистической информацией.

Сам характер лингвистической информации, когда к языку подходят как к инструменту общения, специфичен. Так, если при изучении родного языка учащийся должен осознать место языкового факта в системе языка, причем языкового факта, которым он владеет, то при изучении языка неродного возникают совсем иные проблемы. Главным становится выявление того, какими языковыми средствами может быть описан тот или иной факт действительности, некое «положение вещей», выражена оценка какого-либо факта, намерение, побуждение другого лица к действию и т.п. У учащихся должен быть выработан автоматизм выбора, комбинации и оформления языковых средств при построении высказывания определенного содержания, равно как и автоматизм расшифровки сообщений, получаемых в акте коммуникации: умение правильно соотносить в них формальное и содержательное.

Основной единицей обучения в практическом курсе языка должна быть единица коммуникативная (передающая информацию, называющая ситуацию). Такой единицей служит предложение. Для целей коммуникации первична, несомненно, содержательная сторона предложения, тот смысл, который оно выражает. Однако каждая значимая единица имеет две стороны: содержательную и формальную, и они представляют нерасторжимое единство. Любое содержательное противопоставление каких-либо сообщений воспринимается как таковое именно потому, что расхождение смыслов соответствует некое расхождение в плане выражения. Каждому осмыслению присуща своя форма выражения его средствами языка [1].

Изложение основного материала статьи. В настоящей статье делается попытка рассмотреть проблемы передачи информации на иностранном языке. Содержание может быть выражено только при условии синтеза лексики и структуры. Основную информацию о событии, отраженном в предложении, как известно, несет предикат в его лексическом выражении. Значение же предикативной лексемы раскрывается через её синтагматические связи: синтаксические и лексические (устанавливающиеся в структуре предложения). Вне этих связей предикативная лексема неоднозначна. В качестве примера сошлемся на функционирование в структуре предложения глаголов *обращаться* и *достигать*. Глагол *обращаться* многозначен, и значение его раскрывается посредством синтаксических связей. Пока он не включен в структуру предложения, мы не можем установить, какой тип отношений между объектами действительности он выражает, о чем идет речь: о характере общения людей (*Он хорошо обращается с детьми*); об умении пользоваться каким-либо предметом (*С этим прибором надо обращаться очень бережно*); о движении (*Земля обращается вокруг Солнца*) или о речевом общении (*Он обратился ко мне с просьбой / с вопросом*).

Глагол *достигать* (*достигнуть*) также многозначен, но он функционирует в одной и той же синтаксической конструкции. Интерпретация его значения зависит уже от его лексических связей: от семантики имен, с которыми он связан в предложении. Ср.: *Он всегда достигает намеченного*. (т.е. добивается); *Космический аппарат достиг поверхности Луны* (локализовался в названном месте после преодоления некоторого пространства); *Давление в баллоне достигает 10 атмосфер*. (равно 10 атмосферам); *Вещество достигает высокой плотности*. (имеет высокую плотность). Хотя в истолковании значения данного глагола существенную роль играет его лексическая сочетаемость, общий смысл высказывания всё равно организуется синтаксической структурой предложения: форма именного компонента раскрывает функцию в событии того объекта действительности, который обозначен этим именем.

Точно так же синтаксическая конструкция без определенного лексического наполнения не несет конкретной информации. Так, например, конструкция «кто/что + глагол + кем/чем», представленная в таком обобщенном виде, не может быть соотнесена с какой-то одной определенной ситуацией. В зависимости от лексического выражения предиката она становится средством выражения самого разного «положения вещей»: *Кислород является активным окислителем* (квалификация некоторого объекта действительности); *Кислород отличается высокой активностью* (качественная характеристика); *Страна располагает большими запасами нефти* (наличие); *Он увлекается математикой* (отношение к чему-либо); *Профессор Петров руководит экспедицией геологов* (характеристика лица по его функции в действии) и т.п. Таким образом, мы убеждаемся, что информация передается единством лексики и структуры. Рассматривая взаимодействие содержательного и формального в предложении (в компонентах предложения), можно идти от формы языковой единицы к её значению или, наоборот, от некоторого смысла (положения вещей в экстралингвистической действительности, в ситуации) к средствам выражения этого смысла. В выборе направления анализа языкового материала мы должны следовать мысленному поиску изучающего язык. Он идет от факта действительности, от смысла — к средствам его выражения. Поэтому необходимо дать учащемуся сумму сведений, которые позволят ему кратчайшим путем перейти от смысла к форме. В связи с

этим появляется необходимость выделить основные классы ситуаций, раскрыть их содержательную сущность и отобрать образцы предложений.

Функционально-семантический подход к анализу языковых явлений предопределяет и группирование языкового материала на основе семантической общности. Подобный характер группирования материала является лексическим следствием движения от смысла к форме. Средства, передающие основной смысл некоего «положения вещей», должны быть представлены в комплексе, что позволяет провести их семантическую дифференциацию, а это в свою очередь поможет учащимся из числа конструкций с общим инвариантным значением выбрать ту, которая наиболее точно отражает видение ситуации говорящим. Лексико-грамматический материал, таким образом, предъядвляется в виде синонимических рядов: а) образцов предложений или б) конструкций, отражающих не саму ситуацию, а лишь обстоятельства протекания события или признаки участников события (обстоятельственные и атрибутивные конструкции).

Так, например, в едином комплексе будут представлены такие предложения, как:

Химические свойства натрия и калия сходны. Калий по своим химическим свойствам сходен с натрием.

Калий и натрий по своим химическим свойствам сходны.

Этот минерал по внешнему виду похож на графит. По внешнему виду эти кристаллы не отличаются друг от друга. Между этими явлениями есть много общего.

Новому сплаву присущи ценные качества. Он термостоек.

Алгебраические дроби обладают теми же свойствами, что и арифметические дроби. Алгебраическая дробь обладает / отличается буквенными показателями.

Температура воздуха упала на 10 / до -30°. Скорость ветра возрастает. Объем газа увеличился в несколько раз.

При несхождении синтаксических структур предложений, включенных в каждый из данных комплексов, и различии их лексического наполнения они выражают один и тот же смысл, имеют общее инвариантное значение: (1) — значение характеристики объектов действительности на основе сравнения; (2) — значение качественной характеристики; (3) — значение количественного изменения. Чтобы помочь учащимся абстрагироваться от частных смыслов, включаемых в предложение конкретным лексическим наполнением его именных компонентов, языковой материал описывается в виде моделей — синтаксических конструкций, содержащих некоторые лексические характеристики, необходимые для раскрытия основного значения. Так, предикат, как основной выразитель смысла предложения (характера осмысления, видения отношений в ситуации), в модели предложения обозначается лексически, другие компоненты предложения характеризуются с точки зрения их формы, а возможности их лексического наполнения могут быть описаны в лингвистическом комментарии модели.

Ниже даны образцы, с помощью которых строятся предложения, передающие разные смыслы в приведенных примерах:

1. *что и что/что (мн. ч.) сходны*

что похоже на что

что сходно с чем

что отличается от чего

между чем и чем / чем (мн. ч.) есть сходство /общее/ различие

2. *что каково*

что обладает / отличается каким качеством / свойством чему присуще / свойственно какое качество

3. *что увеличивается /возрастает /уменьшается на сколько единиц/ до скольких единиц /во сколько раз*

Те структурные компоненты предложения, которые лишь уточняют предложение, но не формируют его (их употребление в сообщении факультативно), включаются в модель именно как возможные, но не обязательные. Однако их содержательная функция существенна и должна быть раскрыта.

При отборе материала признаком целесообразности включения в курс той или иной лексико-грамматической единицы должна быть степень потребности в этой конструкции в реальном речевом общении учащихся. При введении материала важно учитывать и такой признак, как способность конструкции передать значение наиболее обобщенно. Именно такая конструкция должна стать исходной при объяснении. И уже через смысловую соотнесенность с нею можно раскрыть значение других конструкций, выражающих этот смысл другими языковыми средствами. Так, например, значение локализации наиболее обобщенно выражается глаголом *быть* в структуре предложения «что — где / что было где / что будет где». Используя этот глагол, мы можем охарактеризовать местоположение предмета без учета его пространственной ориентации: *Книга на полке. Письмо на столе. Полотенце на вешалке*. Глаголы же *стоять, лежать, висеть* в той же структуре предложения указывают уже не только на то, где находится предмет, но и как он расположен по отношению к другому предмету, рассматриваемому как область локализации (горизонтально, вертикально, вертикально с фиксацией в своей верхней части).

Идея изменения предмета наиболее обобщенно выражается предложениями с глаголом *изменяться*. Другие же лексические средства, передающие этот смысл, включают указания на сам характер изменения: *увеличиваться, возрастать, уменьшаться* и т.п. — количественное изменение; *темнеть, краснеть, синеть* и т.п. — изменение окраски; *превратиться во что, расплавиться, затвердеть, испариться* и т.п. — изменение агрегатного состояния и т.п.

Как же наиболее рационально строить описание языкового материала?

Какой характер должно получить грамматическое правило в практическом курсе языка? Какую информацию следует включать в это правило? Осмысление факта действительности, само его видение носителями языков различно, специфично для каждого языка. Анализируя языковые явления изучаемого языка в сопоставлении с родным языком учащихся, мы должны отразить в описании те особенности события, которые существенны для носителей русского языка в содержательном плане. Так, например, в ситуации перемещения лица или предмета для русского языка в процессе движения существенно различие не только по его направлению (*прийти - уйти - подойти - отойти*), но и по способу передвижения (*идти - ехать, нести - везти*), по скорости перемещения (*прийти - прибежать - примчаться*), по определенности / неопределенности направления движения (*идти - ходить* и т.п.: *Мы шли по парку. - Мы ходили по парку*), однократности / неоднократности движения в определенном направлении (*Мы идем в бассейн. - Мы ходим в бассейн*) и ещё по некоторым признакам.

В ситуации обмена информацией такой признак, как *кто* или *что*, является источником информации и если источник информации — лицо, то важно, от кого исходила инициатива действия: от лица, располагавшего информацией, или от лица, её получившего. Ср.: *Я узнал это из письма.* — *Я узнал это от Ивана* (инициатор передачи информации — Иван). — *Я узнал это у Ивана* (инициатор действия — я). Источник информации может мыслиться обобщенно, и тогда он не называется (*Мы узнали об этом*) или называется конструкцией локального значения, указывающей на связь информирующего лица с каким-либо местом (*Мы узнали об этом в учебной части / на кафедре* и т.п.).

Приведенные примеры имели целью показать, что, характеризуя формальную устроенность предложения, мы должны отметить в нём те особенности, которые важны для раскрытия именно содержательного своеобразия события (характеристика предложения как односоставного или двусоставного, как полного или неполного и т.п. в аспекте коммуникации неинформативна).

Обратимся теперь к вопросу презентации материала в группах, на занятиях. Здесь важно определить следующее: какова должна быть последовательность введения материала, методика его анализа, каков должен быть характер теоретических обобщений, с одной стороны, и как строить систему упражнений, чтобы обеспечить переход от знания явления к владению им в речи, — с другой.

Методически наиболее целесообразным представляется индуктивный путь введения материала: от наблюдения и анализа конкретных образцов предложений - к теоретическому обобщению, к построению правила-инструкции, содержащего только ту информацию, опираясь на которую, учащиеся смогут строить высказывания заданного смысла.

Сам анализ предъявляемых учащимся предложений должен строиться таким образом, чтобы стимулировать их к самостоятельному поиску связи между тем смыслом, который выражает изучаемая лексико-синтаксическая единица, и самими средствами языка, этот смысл выражающими. Желательно не «объяснять», а, опираясь на непосредственное наблюдение предложений и имеющиеся у обучаемых знания, системой соответствующих вопросов подвести их к нужным теоретическим обобщениям. Вопросы должны сосредоточить внимание учащихся на тех моментах, которые существенны для выявления взаимодействия содержательного и формального, и помочь сделать выводы относительно: а) значения конструкций; б) особенностей их формы; в) функции в событии того лица / предмета и т.п., которые обозначены каждым компонентом структуры предложения; г) возможностей лексического наполнения именных компонентов.

В том случае, когда обучаемые не располагают необходимыми знаниями, не могут сформулировать ответ на вопрос, этот ответ дает сам преподаватель. Однако обращенные к аудитории вопросы концентрируют внимание учащихся на том, что важно, и создают психологическую предпосылку для наиболее прочного запоминания информации.

Ответы на предлагаемые вопросы в итоге дают правило-инструкцию: как средствами русского языка может быть выражено данное содержание.

Главное требование к правилу: оно должно быть прескриптивным, т.е. содержать указания, как действовать в той или иной ситуации речевого общения.

Выводы. Готовя материал, необходимо выявить все те моменты, которые следует учесть при порождении высказывания и при расшифровке полученной информации, и именно на них сосредоточить наше внимание.

Чрезвычайно важны упражнения, которые позволяют увидеть условия функционирования отрабатываемой модели предложения в тексте и учат включать предложение в цепочку высказываний, логически вытекающих одно из другого. Так, например, при отработке модели предположений со значением качественной характеристики можно предложить иностранным учащимся продолжить высказывания, включив в них информацию о свойствах вещества, объясняющую причины применения его в той или иной сфере производства.

В статье приведены только некоторые из возможных типов упражнений. Главное в них — закрепление материала в речевом действии, обучающий характер, постепенное усложнение задачи, движение от имитации к самостоятельному оформлению высказывания, коммуникативный характер.

Такой подход к описанию и презентации языкового материала реализован в некоторых учебных комплексах, адресованных иностранным учащимся, в частности в учебнике русского языка для иностранных студентов-филологов [2].

Литература:

1. Глаголев Н.В. Экстралингвистическая основа конструирования предложений в речи // Филологические науки, 1974, № 2, с. 49-55.
2. Лобанова Н.А., Слесарева И.П. Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. М. Русский язык, 1984. - 214 с.

УДК: 372.8

доктор педагогических наук, доцент Картавых Марина Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);

аспирант Воронина Ирина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);

аспирант Аракелян Артем Артурович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрена система развития у обучающихся гражданской идентичности в условиях внеурочной деятельности. Система представляет собой взаимосвязанное сочетание целевого, содержательного, процессуального, диагностического компонента. В статье раскрыто содержание каждого компонента системы, особое внимание обращено на формы и технологии развития гражданской идентичности в условиях внеурочной деятельности.

Ключевые слова: гражданская идентичность, внеурочная деятельность, система, формы внеурочной деятельности, педагогические технологии.

Annotation. The article discusses the system of development of civic identity among students in conditions of extra-standard activity. The system is an interconnected combination of target, meaningful, procedural, diagnostic component. The article discloses the content of each component of the system, pays special attention to the forms and technologies of development of civil identity in conditions of extra-day activity.

Keywords: Civic identity, out-of-school activities, system, forms of out-of-school activities, pedagogical technologies.

Введение. Современная политическая и социально-экономическая ситуация в мире отличается серьезной напряженностью во взаимоотношениях между отдельными странами и целыми государственными альянсами. Российская Федерация находится под многочисленными санкциями и жесточайшим прессингом со стороны ведущих стран и международных организаций. В этих условиях происходят коренные позитивные изменения в самосознании граждан нашей страны, связанные с успехами и укреплением позиций России на мировой политической арене в первые два десятилетия XXI века. Значительная часть взрослого населения нашей страны отмечает, что они ощущают собственную принадлежность к российскому обществу и гордятся тем, что они являются гражданами своей страны, выражая тем самым личностную позицию в отношении своей гражданской идентичности. При этом подчеркнем, что гражданская идентичность, как социально-педагогическая категория, имеет ярко выраженный мировоззренческий характер и формируется в течение длительного времени. Именно период обучения в общеобразовательной школе является стартовым и вносит весомый вклад в развитие гражданской идентичности обучающихся. Данное положение получило легитимность в содержании Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего и среднего общего образования.

Изложение основного материала статьи. Решение проблемы формирования у обучающихся гражданской идентичности потребовало обращение к рассмотрению глубинной сущности данного педагогического феномена. С семантических позиций идентичность предусматривает отождествление человека как самого себя и определение принадлежности себя различным национальным, языковым, экономическим, социальным, профессиональным, политическим, религиозным, расовым группам или сообществам. С позиций основоположника теории идентичности Э. Эриксона идентичность предусматривает установление и осознанный выбор человеком своей принадлежности к группе или общности [11].

Проблематика гражданской идентичности нашла отражение в работах как зарубежных, так и отечественных авторов. При этом ряд исследователей обращают внимание на интегрированный, междисциплинарный характер данного научного феномена, рассматриваемого в рамках философии, психологии, социологии, политологии, педагогики. В философских исследованиях Э. Бауманом, У. Бекон, А. Гидденсом, Э. Смитом гражданская идентичность рассматривается с постклассических позиций, отмечая ее конструктивистский характер. Б. Андерсон, Э. Гелленер, А. Смит гражданскую идентичность отождествляют с национальной (государственной) идентичностью, что характерно для идеологий, господствующих в мононациональных странах. С социально-психологических позиций феномен гражданской идентичности нашел отражение в работах Ч. Кули, Дж. Г. Мида, З. Фрейда, Э. Фромма, К.-Г. Юнга.

В отечественных исследованиях проблема развития гражданской идентичности нашла развитие в работах С.А. Арутюнова, Т.В. Водолажской, А.Я. Данилюка, А.Г. Здравомыслова, Н.Л. Ивановой, Б.Г. Капустина, А.М. Кондакова, Н.Е. Покровского, В.А. Тишкова, М.А. Юшина, В.А. Ядова и других.

Так Б.Г. Капустиным, Н.Е. Покровским, В.А. Ядовым гражданская идентичность рассматривается как современный способ организации общества в период его перехода от традиционного уклада к позднему модерну с учетом тенденций глобализации [13]. При этом С.А. Арутюнов, А.Г. Здравомыслов, В.А. Тишков подчеркивают противоречивость влияния глобализации на процесс развития гражданской идентичности, обращая внимание на несовместимость этих двух феноменов, их во многом антагонистичность [9]. В своих исследованиях Т.В. Водолажская определяет гражданскую идентичность как реализацию базисных потребностей личности в принадлежности к группе [1].

Раскрывая смысл гражданской идентичности, М.А. Юшин подчеркивает ее соответствие гражданскому состоянию, что предусматривает выполнение человеком гражданских обязанностей и гарантирует ему

пользование правами, активное участие в жизни общества и российского государства [12]. В своих исследованиях Р.Ю. Шикова демонстрирует ярко выраженный социальный характер гражданской идентичности, подразумевающая под ней самоотождествление человека с социальной группой на эмоциональном и когнитивном уровнях личности [10].

Наиболее полным нам видится представление о гражданской идентичности, составленное Д.В. Григорьевым, который характеризует ее как свободное отождествление человека с народом (российской нацией), включенность человека в культурную, общественную жизнь страны, ощущение причастности к будущему, настоящему и прошлому российской нации, осознание себя россиянином [2].

С психолого-педагогических позиций понятие гражданской идентичности наиболее полно рассмотрено в работах идеологов Федеральных государственных стандартов для общеобразовательных школ и теории развития универсальных учебных действий А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой, Н.Г. Салминой, С.В. Молчанова. Не случайно с нормативных документах в перечне образовательных результатов, которые должны быть достигнуты выпускниками общеобразовательных школ, значительное внимание уделено развитию у них гражданской идентичности, понимаемой как осознание принадлежности человека к общности граждан того или иного государства, имеющей для него значимый смысл [6].

Анализ школьных образовательных стандартов второго поколения в отношении необходимости развития у обучающихся гражданской идентичности показал, что рассматриваемому вопросу в обозначенных нормативных документах уделяется значительное внимание. Понятие гражданской идентичности систематически проявляется в личностных и предметных образовательных результатах, которыми должны овладеть выпускники общеобразовательных школ, как на ступенях общего, так и среднего образования. Наибольшим потенциалом для развития гражданской идентичности обучающихся обладает содержание следующих предметных областей и учебных дисциплин: «Литература», «Общественно-научные предметы» («История России», «Всеобщая история», «Обществознание», «География»), «Основы духовно-нравственной культуры народов России», «Искусство», «Основы безопасности жизнедеятельности».

Для реализации образовательного процесса по обозначенным предметным областям и учебным дисциплинам разработано научно-методическое обеспечение, позволяющее педагогам применить методики развития гражданской идентичности обучающихся на уроках. В контексте настоящей работы предложена система развития у обучающихся гражданской идентичности в условиях внеурочной деятельности.

Являясь обязательной, внеурочная деятельность предоставляет широкие возможности для развития у обучающихся гражданской идентичности за счет расширения информационной, предметной, культурной среды, в которых происходит деятельность. Разработанная система развития гражданской идентичности обучающихся в условиях внеурочной деятельности конструировалась на основе психолого-педагогической интерпретации системного подхода (Е.С. Безрукова, Н.В. Кузьмина) и представляет собой взаимосвязь целевого, содержательного, процессуального и диагностического компонентов. Раскроем суть каждого из компонентов обозначенной системы.

Целевой компонент системы ориентирует ее на развитие у обучающихся гражданской идентичности, сущностные характеристики которой рассмотрены нами выше по тексту. Однако, считаем необходимым остановиться при определении целевых ориентиров структуры гражданской идентичности (А.Я. Данилюк, Л.М. Дробижева, А.М. Кондаков и другие), включающей когнитивный, ценностно-смысловой, эмоциональный и поведенческий элементы.

Когнитивный элемент предусматривает знания обучающихся о национальных символах, правах и обязанностях гражданина своей страны, историко-географических аспектов развития гражданского общества. Ценностно-смысловой элемент подразумевает позитивное / негативное / амбивалентное отношение обучающегося к имеющемуся у него российскому гражданству. Эмоциональный элемент предполагает принятие / непринятие российского гражданства. Поведенческий элемент ориентирует обучающихся на активное участие в общественной жизни, реализацию собственной гражданской позиции в непосредственных поступках в реальных жизненных условиях.

Содержательный компонент системы развития у обучающихся гражданской идентичности в условиях внеурочной деятельности конструировался исходя из нормативно-определенных ее направлений: спортивно-оздоровительного, духовно-нравственного, социального, общеинтеллектуального и общекультурного.

Процессуальный компонент имеет принципиальное значение и обладает существенным разнообразием. Подразумевает применение различных форм, методов, средств, технологий, ориентированных на развитие у обучающихся гражданской идентичности, сопряженных с ее элементами и вышеперечисленными направлениями внеурочной деятельности. В наиболее общем виде взаимосвязь направлений, форм и технологий внеурочной деятельности при развитии у обучающихся гражданской идентичности представлен в таблице 1.

Направления, формы и технологии развития гражданской идентичности обучающихся в условиях внеурочной деятельности

Направления / формы внеурочной деятельности	Массовые формы и технологии внеурочной деятельности	Групповые формы и технологии внеурочной деятельности	Индивидуальные формы и технологии внеурочной деятельности
1. Спортивно-оздоровительное направление	Всероссийский конкурс «Зарница», волонтерство	Военно-патриотические клубы	Поисковые и научные исследования
2. Духовно-нравственное направление	Участие во Всероссийских акциях, общественно-полезные практики волонтерство	Проблемно-ценностное общение – диспуты, дебаты, круглые столы, тематические вечера, групповое общение в социальных сетях (в том числе дискуссионные площадки); творческие объединения – дискуссионные клубы; школьные научные общества экскурсии	
3. Социальное направление	Общественно-полезные практики, волонтерство, краудсорсинг	Социальное проектирование	
4. Общеинтеллектуальное	Олимпиады, викторины, конференции	Проблемно-ценностное общение – диспуты, дебаты, круглые столы, тематические вечера групповое общение в социальных сетях (в том числе дискуссионные площадки)	
5. Общекультурное направление	Конференции, конкурсы, викторины	Экскурсии, проблемно-ценностное общение - диспуты, дебаты, круглые столы, тематические вечера групповое общение в социальных сетях (в том числе дискуссионные площадки)	

Подчеркнем, что представленная дифференциация направлений, форм и технологий внеурочной деятельности, направленных на развитие у обучающихся гражданской идентичности достаточно условна. В реальной образовательной практике довольно проблематично рассматривать какое-либо конкретное мероприятие, проводимое с обучающимися в рамках только одного направления внеурочной деятельности. Гораздо объективнее говорить о комплексном характере внеурочной деятельности с определенной доминантой.

Так, среди массовых форм организации внеурочной деятельности, ориентированных на развитие у обучающихся гражданской идентичности, следует выделить участие школьников во Всероссийском конкурсе «Зарница», массовых акциях «Бессмертный полк», «Вахта памяти»; в реализации гражданских инициатив, в том числе с использованием электронных ресурсов, интернет - платформ государственный электронный портал «Российская общественная инициатива».

В последние годы активно набирает силу волонтерское движение, в котором могут принимать участие и обучающиеся, для которых в их образовательных организациях проводятся «Школы волонтеров».

Не теряют актуальности общественно-полезные практики в виде благотворительных акций «Рука помощи», «Ветеранам наша забота!»; трудовых десантов – «Марш парков», очистка русел малых рек, озеленение населенных пунктов.

Традиционно обучающиеся имеют возможность принимать участие в проводимых регулярно на всероссийском, региональном, муниципальном, школьном уровнях в конференциях, олимпиадах и конкурсах гражданско-патриотического содержания.

Существенное значение для развития гражданской идентичности обучающихся общеобразовательной школы имеют групповые формы и технологии внеурочной деятельности. Большое внимание в данном случае

уделяется проблемно-ценностному общению в виде круглых столов, дебатов, диспутов, тематических вечеров, в том числе и с использованием социальных сетей Вконтакте, Одноклассники, Мой Мир и других; социальное проектирование. В качестве примеров приведем организацию круглого стола «Мои гражданские права и обязанности», дебаты по теме «Контрактная Российская армия: преимущества и недостатки», диспут «Современные гражданские инициативы», гражданских уроков, проводимых депутатами Областного Законодательного Собрания. В качестве социального проекта, имеющего ярко выраженную гражданско-патриотическую направленность, следует отметить реализованную инициативу «Парта героя». Обучающимися была собрана и оформлена информация о Герое Советского Союза Дмитрии Михайловиче Минееве, жителе довоенного города Горького, чье имя носит соседняя со школой улица современного Нижнего Новгорода.

Обратим внимание на индивидуальные формы и технологии внеурочной деятельности, направленные на развитие у обучающихся гражданской идентичности. Подчеркнем, что ни одна технология и форма массовой и групповой деятельности не обходится без индивидуальной работы, подразумевающей проведение научно-исследовательского поиска. Примерами индивидуальной деятельности являются подготовка таких работ как: «Война в истории моей семьи», «Герои Отечества в моем городе (районе)», «Их именами названы улицы нашего города» и другие.

Весь перечисленный комплекс форм и технологий внеурочной деятельности способствует развитию у обучающихся гражданской идентичности, на оценку уровня которой ориентирован диагностический компонент разработанной системы. Нами определены и охарактеризованы три уровня развития у обучающихся гражданской идентичности: низкий, средний, высокий.

Низкий уровень развития гражданской идентичности характеризуется приобретением обучающимися социальных знаний с акцентом на нормы, действующие в российском обществе, об его структуре, социально одобряемых / неодобряемых формах поведения; пониманием социальной реальности повседневной жизни.

Средний уровень развития гражданской идентичности подразумевает получение опыта переживания и позитивного отношения к базовым социальным ценностям, формирование ценностного отношения к существующей российской и общемировой реальности в целом.

Высокий уровень предусматривает получение обучающимися опыта самостоятельного общественного действия, готовности к поступкам, попадающим под категорию общественно одобряемых.

Выводы. Реализация в течение значительного периода времени разработанной системы развития у обучающихся гражданской идентичности в условиях внеурочной деятельности в общеобразовательных организациях Нижнего Новгорода и полученные положительные результаты позволяют говорить о целесообразности выбранных педагогических оснований.

Литература:

1. Водолажская Т.В. Идентичность гражданская // Образовательная политика. 2010. № 5-6. С. 140-142.
2. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2010. 223 с.
3. Дробижева Л.М. Государственная и этническая идентичность: выбор и подвижность // Гражданская, этническая и религиозные идентичности в современной России. М.: Изд-во Ин-та социологии РАН, 2006. С. 10-30.
4. Ефименко В.Н. Структурные компоненты и содержательное наполнение понятия «гражданская идентичность» // Теория и практика общественного развития. 2013. № 11. С. 112-116.
5. Иванова Н.Л., Мазилова Г.Б. Изменения этнической и гражданской идентичности в новых общественных условиях // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 83-93.
6. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2011. 151 с.
7. Картавых М.А., Камерилова И.А., Воронина И.А. Формирование гражданской идентичности как актуальная проблема современного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-3. С. 111-114.
8. Картавых М.А., Прохорова И.В., Агеева Е.Л. Макропроектирование перспективной модели интегрированной клинической практики студентов вуза // Вестник Мининского университета. 2015. № 1 (9). С. 15.
9. Тишков В.А. Очерки теории и политики этничности в России. М.: Институт этнологии и антропологии РАН, 1997.
10. Шикова Р.Ю. Гражданская общероссийская идентичность (социологический аспект) // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2009. № 1. С. 111-116.
11. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / общ. ред. и предисл. Толстых А.В. - М.: Изд. гр. «Прогресс», 1996. 436 с.
12. Юшин М.А. Политические механизмы формирования гражданской идентичности молодежи в современной России: Автореф. дисс. кандидата политических наук. Тула, 2007. 24 с.
13. Ядов В. А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности // Психология самосознания: хрестоматия. Самара: БАХРАХ – М., 2003. С. 597.

УДК: 376.2

кандидат психологических наук, доцент Кисова Вероника Вячеславовна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

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

студент факультета иностранных языков и регионоведения Семенова Елизавета Алексеевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

«Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Москва)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Статья посвящена постановке и обоснованию проблемы эффективного обучения иностранному языку лиц с ОВЗ в современной российской системе образования. Анализируется опыт работы педагогов иностранного языка по обучению младших школьников и младших подростков с задержкой психического развития. Рассматриваются исследования, посвященные обучению студентов с сенсорными нарушениями (слабовидящие, слепые и слабослышащие, глухие) в российских ВУЗах. Обсуждается практика разноуровневого обучения студентов с ОВЗ в инклюзивном ВУЗе. Намечаются возможные перспективы совершенствования обучения иностранному языку лиц с ОВЗ в российской системе образования.

Ключевые слова: иностранный язык, лица с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, интегрированное образование, специальное образование, классы коррекционно-развивающего обучения.

Annotation. The following article raises and makes evident the issue concerning the effective strategies for teaching a foreign language to children with special healthcare needs, all this with regard to the modern education system in Russia. The work experience obtained by the teachers educating schoolchildren (aged 6 to 10 years) and youth (those in their early teens) with delayed mental development is analysed. The results of different research studies conducted in universities and other higher educational institutions in Russia and focused on how to teach a foreign language to students with sensory impairments (namely, the visually impaired, blind, hearing-impaired, and deaf) are reflected. Teaching to multi-level classes consisting of students with diverse academic abilities and special healthcare needs in the framework of inclusive education systems is regarded as an important issue for discussion. The possible ways to enhance foreign language teaching through the Russian education system of today for the sake of learners with special healthcare needs are outlined.

Keywords: foreign language, persons with special healthcare needs, inclusive education, content and language integrated learning (CLIL), special education, remedial and developmental courses.

Введение. Как показывают исследования специалистов (Т.М. Гулая, В.Г. Кудряшова, Т.С. Макарова, В.Ф. Пискарева, С.А. Романова, и другие) обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) иностранному языку является эффективным инструментом их социализации. Изучение иностранного языка детьми, подростками и взрослыми с ОВЗ способствует развитию у них общего и филологического кругозора, совершенствует все основные психические процессы, развивает коммуникативные и социокультурные навыки. В работах Е.А. Кокориной [6] указывается, что обучение лиц с ОВЗ иностранному языку позволяет им приобщиться к новому социальному опыту, способствует развитию навыков самообучения, саморазвития, самоорганизации. Е.Е. Зорина [3] пишет, что освоение иностранного языка студентами с ОВЗ высших и средних специальных учебных заведений является необходимым моментом их профессионализации и обязательным условием становления гармоничной личности, уважающей собственную и чужую культуру.

Изложение основного материала статьи. Иноязычное школьное образование обучающихся с ОВЗ в России может осуществляться в форме специального образования (коррекционные школы), интегрированного образования (классы коррекционно-развивающего обучения) и инклюзивного образования. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что проблема обучения иностранному языку лиц с ОВЗ на этапе школьного образования изучена недостаточно. Небольшое количество исследований выполнено относительно обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР). Данная категория школьников, по мнению исследователей в области коррекционной педагогики и психологии (В.В. Кисова [5], Н.В. Шутова [13, 14] и другие), наиболее близка по возрастному-психологическим характеристикам своим нормально развивающимся сверстникам. В статье Ю.Н. Лысянской и Б.М. Джандар [7] рассматривается специфика обучения английскому языку младших школьников с ЗПР в классах коррекционно-развивающего обучения. Авторы подчеркивают, что в процессе обучения иностранному языку таких детей следует, прежде всего, развивать у них навыки и умения работы с иноязычным текстом, что подразумевает обогащение словарного запаса, отработку техники чтения с полным охватом содержания текста. Важным моментом является многократное чтение и повторение предлагаемых педагогом иноязычных микротекстов, соответствующих интересам и увлечениям детей младшего школьного возраста.

В работе Г.З. Халиловой [11] указывается, что в работе с младшими школьниками с ЗПР при обучении их иностранному языку, четко прослеживается тенденция к сокращению объема усваиваемого ими лексико-грамматического материала. Однако тематические разделы программного материала, по мнению автора, должны быть обязательно сохранены в неизменном виде. Важным, на наш взгляд, является вывод, сделанный в исследовании Е.А. Гусевой [2], которая считает, что обучение младших школьников с ЗПР иностранному языку должно быть ориентировано не на практическое освоение ими языка, а на общее развитие детей. Таким образом, автор, в первую очередь, определяет для себя педагогическую задачу обучения как коррекционно-развивающую, что вполне согласуется с общей направленностью коррекционно-образовательного процесса школьного обучения для лиц с ОВЗ. В своей работе Е.А. Гусева предлагает, на наш взгляд, эффективные методы и приемы обучения иностранному языку младших школьников с ЗПР, учитывающие специфику данного вида дизонтогенеза: подача учебного материала небольшими объемами, опора на ранее изученное и усвоенное, исключая механическую тренировку обучающихся, постановка посильных учебных задач, использование в работе мнемотехнических приемов и т.д.

Нами была обнаружена только одна работа, посвященная исследованию педагогических условий обучения иностранному языку младших подростков с ЗПР. Е.В. Шипилова [12] пишет, что, по ее мнению,

организация обучения иностранному языку школьников с ЗПР зачастую осуществляется по традиционной методике общеобразовательной школы без учета специфики данного нарушения развития. В первую очередь, это касается школьников с ЗПР, которые в основной школе оказываются в ситуации интегрированного или инклюзивного обучения. Автор подчеркивает, что именно в этих случаях педагог иностранного языка должен создать для школьников следующие педагогические условия: использование опережающего обучения, дифференцированный и индивидуальный подход к обучающимся, формирование осознанности учебной деятельности, развитие универсальных учебных навыков, позволяющих интенсифицировать процесс обучения иностранному языку.

Е.В. Шипиловой предлагается педагогическая модель процесса обучения иностранному языку младших подростков с ЗПР. Целью реализации данной модели явилось развитие у обучающихся умений осуществлять непосредственное общение на иностранном языке в наиболее распространенных повседневных ситуациях, а также навыков чтения доступных текстов с целью извлечения из них информации. Исследователем разработаны три дидактических этапа (ознакомительный, основной и итоговый), в ходе которых педагог выстраивает для школьника с ЗПР индивидуальную образовательную траекторию учебного процесса. Автор адаптирует содержание иноязычного обучения посредством расширения использования на уроках практических методов, создания оптимальных условий для реализации потенциальных возможностей обучающихся, снижения объема дидактического материала, выносимого на самостоятельное домашнее изучение, а также эффективного использования возможностей информационно-коммуникативных технологий и технологий дистанционного обучения.

Экспериментальное апробирование данной дидактической модели автором выявило ее эффективность. По окончании экспериментального обучения у школьников с ЗПР отмечалось выраженное позитивное отношение к урокам иностранного языка, возрос интерес к самостоятельному выполнению домашних заданий по данной дисциплине, обучающиеся заметно продвинулись в овладении предметным материалом по изучаемому языку, что выразилось в стопроцентной успеваемости по предмету.

Другим направлением исследований, посвященных обучению иностранному языку лиц с ОВЗ, является инклюзивное иноязычное образование, осуществляемое в высших образовательных учреждениях. В работе Е.А. Кокориной рассматривается специфика инклюзивного обучения иностранному языку студентов ВУЗа, имеющих речевые нарушения. Автор пишет, что при обучении таких студентов возникают существенные трудности, обусловленные особенностями их развития (нарушения темпо-ритмической организации речи, выраженные недостатки произношения звуков речи, недостатки тембра голоса и т.п.). Специфика обучения иностранному языку в этом случае выражается не только в подборе индивидуального образовательного маршрута для каждого студента, но и разработке преподавателем таких лингводидактических подходов, которые бы облегчили учебный процесс по освоению иностранного языка студентами с данными нарушениями развития (упражнения на пропевание иноязычных слов и фраз, логопедическая ритмика, логопедическая гимнастика и др.).

В статье Т.И. Паниной, М.А. Мартемьяновой и В.П. Коньшиной [10] освещаются особенности обучения иностранному языку в ВУЗе слабослышащих студентов. Наряду с разработкой для таких обучающихся индивидуального образовательного маршрута и специализированных учебно-методических пособий, авторы считают необходимым использование в обучении электронной информационно-образовательной среды, привлечение тьюторов и введение обязательной индивидуальной работы со слабослышащими студентами. Отдельным направлением методической работы определяется повышение профессиональной квалификации преподавателей, обучающихся слабослышащих студентов, посредством их взаимодействия с ресурсными учебно-методическими центрами по работе с лицами с ОВЗ.

Интересный опыт обучения глухих и слабослышащих студентов иностранному языку приводится в работе С.Ю. Кадомцевой [4]. Автором уделяется значительное внимание таким психолого-педагогическим условиям работы преподавателя как его общение в процессе занятий с сурдопереводчиком, выявление уровня развития навыков глухих и слабослышащих студентов к чтению по губам, возможность использования в работе преподавателя выразительных жестов, специфика использования в обучении визуальных подходов и т.д.

Следует отметить, что в приведенных выше работах основное внимание авторов концентрируется на частных методах и приемах обучения иностранному языку лиц с ОВЗ. Однако, инклюзивное иноязычное образование, на наш взгляд, предполагает, в первую очередь, не только совершенствование учебных технологий, но и специфику образовательного пространства ВУЗа, поддерживающего инклюзивную практику, особенности реализации разноуровневого обучения в инклюзивной группе, учет социальных факторов, влияющих на учебную мотивацию студентов. Именно такой подход описывается в работах Л.Н. Осиковой и О.П. Алексеевой [9]. Основную специфику обучения иностранному языку в ВУЗе студентов с ОВЗ авторы видят в правильно организованном разноуровневом обучении, которое направлено на решение комплекса психологических, предметно-дидактических и воспитательных задач. Разноуровневое обучение в инклюзивной группе предполагает такую организацию учебного процесса, которая позволяет каждому обучающемуся в зависимости от индивидуальных способностей овладеть учебным материалом по иностранному языку на уровнях «А», «В» или «С», но не ниже базового. Такой вид обучения позволяет студенту самостоятельно определять сложность и характеристику учебной задачи, которую ему предстоит выполнить.

Л.Н. Осикова и О.П. Алексеева подчеркивают, что планирование занятий по иностранному языку в инклюзивной группе должно осуществляться с учетом не только общеобразовательных задач, но и ориентироваться на задачи коррекционно-развивающего характера. Кроме того, обязательным психолого-педагогическим условием такого обучения является обучение в сотрудничестве, которое предполагает преодоление студентами с ОВЗ последствий вынужденного индивидуального характера учебной деятельности. Именно обучение в сотрудничестве позволяет обогатить коммуникативный опыт обучающихся и развить у них те навыки и умения совместной деятельности с другими, в том числе и с педагогом, которые могут быть необходимы в будущей профессиональной деятельности.

Обсуждая приемы и методы работы со студентами инклюзивной группы, авторы указывают, что каждое занятие должно иметь четкий алгоритм, предусматривающий разные виды и формы предъявления заданий для студентов, когда преподаватель постоянно чередует самостоятельную работу студентов с индивидуальной помощью и дополнительным объяснением обучающимся с ОВЗ. Очень важным моментом

работы преподавателя в инклюзивной группе является оценивание учебных результатов обучающихся с ОВЗ. Как пишут Л.Н. Осикова и О.П. Алексеева, оценивание в данном случае приобретает в большей степени мониторинговую функцию, что выражается в учете личного вклада студентов с ОВЗ в изучение предмета, степень их продвижения по учебному маршруту. В данном случае, используется, так называемая технология формирующего оценивания, которая в большей степени несет воспитывающую и мотивационную составляющие.

Анализ психолого-педагогической литературы показал практически полное отсутствие исследований по подготовке педагогических кадров для преподавания иностранного языка обучающимся с ОВЗ. Исключением является ряд публикаций Т.С. Макаровой [8], посвященных подготовке специалистов по преподаванию иностранных языков в системе инклюзивного образования, и коллективная монография преподавателей Московского государственного гуманитарно-экономического университета «Особенности формирования мотивации к изучению иностранных языков и культур в условиях инклюзивного высшего образования» [1].

В работах Т.С. Макаровой рассматриваются конкретные педагогические технологии, которые могут использоваться преподавателями ВУЗов в контексте подготовки будущих учителей иностранного языка с ориентацией на ситуацию инклюзивного образования. Например, метод контекстного обучения или, так называемые, кейс-технологии. Основное предназначение кейс-технологии – это обучение способам решения практико-ориентированных неструктурированных образовательных, научных или профессиональных проблем. Автором предлагаются конкретные проблемные ситуации обучения иноязычного обучения лиц с ОВЗ иностранному языку (формирование иноязычной грамматической компетенции, формирование произносительных навыков, обучение технике чтения и т.п.), которые наиболее часто встречаются в реальной образовательной практике. Данная технология дает возможность погружения в профессиональную деятельность и позволяет студентам отработать стандартные дидактические ситуации обучения иностранному языку разных категорий лиц с ОВЗ.

Выводы. Представленный анализ научной литературы по проблеме обучения лиц с ОВЗ иностранному языку позволяет говорить об отсутствии апробированной, эффективной системы работы в данном направлении. На наш взгляд, первоочередную задачу в этом отношении представляет собой проведение научных исследований, которые бы позволили разработать методологическую основу системы обучения иностранному языку лиц с ОВЗ как в отношении разных видов их обучения (специальное образование, инклюзивное образование, интегрированное образование), так и в отношении разных ступеней системы образования. На основе выше обозначенного научного подхода необходимо внедрить в систему подготовки учителей иностранного языка необходимые учебные дисциплины, которые формировали бы у них необходимые компетенции для работы в современной образовательной ситуации.

Литература:

1. Белозерцева Н.В., Алексеева О.П., Джабраилова В.С., Галеева Т.И., Янова Е.А., Фомичева М.П., Белова С.Е., Насонова Е.А. Особенности формирования мотивации к изучению иностранных языков и культур в условиях инклюзивного образования: коллективная монография. М.: МГГЭУ, 2019. 170 с.
2. Гусева Е.А. Обучение иностранному языку детей младшего школьного возраста с задержкой психического раз // Вопросы педагогики. 2019. №5-2. С. 98-101.
3. Зорина Е.Е. Особенности организации иностранному языку в вузе лиц с особыми образовательными потребностями // Наука и образование: новое время. 2017. № 5(22). С. 383-388.
4. Кадомцева С.Ю. Обучение глухих и слабослышащих студентов английскому языку // Сборник научных трудов по материалам Международного семинара-практикума «Иностранные языки в школе и вузе» в рамках X Международной научно-практической конференции «Осовские педагогические чтения». Ответственный редактор Л.Е. Бабушкина. Саранск: Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, 2015. С. 67-75.
5. Кисова В.В., Семенов А.В. Эмпирический анализ состояния системы образования детей с задержкой психического состояния в России // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 12-6. С. 1127-1132.
6. Кокорина Е.А. Вновь об особенностях обучения иностранному языку студентов с ограниченными возможностями здоровья на примере заикания // Высшее образование сегодня. 2019. № 10. С. 71-75.
7. Лысянская Ю.Н., Джандар Б.М. Специфика обучения английскому языку в классах коррекции // Перспективы науки – 2016: Сборник докладов III Международного конкурса научно-исследовательских работ (29 апреля 2016 года) / Научный ред. д.э.н, проф. А.В. Гумеров. – Казань: ООО «Рокета Союз», 2016. С. 88-95.
8. Макарова Т.С. Инклюзивное иноязычное образование: ситуативные методы формирования методической компетенции учителя иностранного языка // Актуальные вопросы современной лингвистики: Материалы 4-й Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 85-летию МГОУ и 70-летию ИЛИМК / Ответственный редактор М.Н. Левченко. – М.: ООО «Языки Народов Мира», 2017. С. 94-99.
9. Осикова Л.Н., Алексеева О.П. Разноуровневое обучение иностранному языку в академической группе университета инклюзивного высшего образования // Педагогический журнал. 2018. Т.8. № 2А. С. 238-255.
10. Панина Т.И., Мартемьянова М.А., Коньшина В.П. Преподавание иностранного языка слабовидящим студентам в медицинском вузе: проблемы и возможные решения // Труды Ижевской государственной медицинской академии. 2018. Т.56. С. 156-157.
11. Халилова Г.З. Обучение английскому языку младших школьников с задержкой психического развития // Казанский вестник молодых ученых. 2018. Т.2. № 5. С. 76-78.
12. Шпилова Е.В. Педагогические условия обучения иностранному языку младших подростков с задержкой психического развития // Образование. Наука. Инновации. 2012. №1(21). С. 225-229.
13. Шутова Н.В., Кисова В.В. От института к университету: направления психолого-педагогических исследований в Нижегородском государственном педагогическом университете в конце XX века // Вестник Мининского университета. 2016. № 4(17). <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/305> (дата обращения: 06.01.2020).
14. Шутова Н.В., Кисова В.В. Становление и пути развития психологического образования в Горьковском государственном педагогическом университете в 20-80-е годы XX века // Вестник Мининского университета. 2016. №2(15). <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/201#> (дата обращения: 06.01.2020).

УДК 796

доктор педагогических наук, профессор Клименко Татьяна Константиновна
 ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет» (г. Чита);
 ассистент Люлицина Анастасия Александровна
 ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет» (г. Чита)

ПРОБЛЕМЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются основные проблемы физического воспитания в условиях инклюзивного образования и предлагаются возможные способы решения.

Ключевые слова: физическое воспитание, урок, инклюзия, дети с ограниченными возможностями, физическая культура школьников, толерантность.

Annotation. The article reveals the main problems of physical education in an inclusive education and suggests possible solutions.

Keywords: Physical education, lesson, inclusion, children with disabilities, physical education of students, tolerance.

Введение. Физическое воспитание привлекает различные типы людей, здоровых и больных, тем, которым необходимо укрепление здоровья, физическая и социальная реабилитации и адаптация. Для данного типа людей создание основ физической и духовной культуры личности, улучшение физического здоровья рассматривается как система ценностей для реализации здорового образа жизни. Особенно актуален вопрос повышения роли физического воспитания в связи со снижением уровня здоровья и физической гиперактивностью людей.

В настоящее время большинство современных родителей здоровых детей отвергают включение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные школы и отрицательно реагируют на инклюзии. У учащихся по мере взросления показатели уровня эмпатии и толерантности к людям с особыми потребностями понижаются, это говорит о том, что среди школьников устанавливаются понятия «инвалид» и «не инвалид», вне зависимости от того, что учителя проводят классные часы доброты, «уроки толерантности» и средства массовых информационных активно транслируют программы на темы «инклюзии» и «интеграции».

Наше мнение заключается в том, что продолжительное время дети с ограниченными возможностями здоровья были забыты обществом и замкнуты в особом социуме, это как раз и повлекло такую реакцию к ним.

При поиске решений этой проблемы невозможно найти единственный правильный вариант, включая родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья. Потому не для всех инклюзивное образование будет являться правильным вариантом при выборе решения проблемы. Например, детям с аутистическим расстройством, сложно включиться в любое общество, будь это общеобразовательная школа или специальное коррекционное учреждение. Это объясняется тем что у данной категории детей нарушено социальное взаимодействие и обоюдная коммуникация. Исходя из этого, в данном случае таким детям требуется поиск иного способа включения в общество.

В общеобразовательной школе физическое воспитание и образование в целом адаптировано для здоровых детей и в ней работают обычные учителя. В специальных коррекционных школах различных видов работа как раз направлена на детей с особыми потребностями. Интеграция внедряет особого ребенка в обычное образование, средствами адаптации и реабилитации. А инклюзия меняет систему образования, принимая ребенка таким, какой он есть. Существует несколько форм реализации данного вида образования: очное посещение учащимся с ограниченными возможностями, дистанционное обучение и обучение на дому.

Результат внедрения инклюзивного образования зависит от педагогических кадров, которые смогут создать необходимое взаимодействие со всеми субъектами образовательной среды, имеют глубокие знания психологических и возрастных особенностей детей с различными заболеваниями и расстройствами, высоко мотивированы для выполнения своей профессиональной деятельности и понимающих социальную значимость своей профессии.

Изложение основного материала статьи. Согласно п.2 ст.79 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» образование детей с ограниченными возможностями здоровья должно осуществляться в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным общеобразовательным программам [8]. Для этого, в частности, в школах для совместного обучения здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья должны создаваться специальные условия [1-5, 7, 8]. Для сферы адаптивной физической культуры и для организации инклюзивного физического воспитания детей с ОВЗ необходимо использование специальных образовательных программ, методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов [8], в том числе специального спортивного оборудования и инвентаря [6, 9, 10], технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг физкультурного помощника, оказывающего обучающимся необходимую помощь, обеспечение доступа в здания школы, в том числе в спортивные залы и на игровые площадки и др. условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья [10].

Для определения дальнейших действий решения проблемы физического воспитания в условиях инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, также для увеличения количественных и качественных показателей проведения и организации уроков физического воспитания в школе, было осуществлено анкетирование среди учителей школ и родителей. Всего участвовали 80 заинтересованных лиц, из них 36 человек – родители, 24 человека – учителя-предметники и 20 человек – учителя физической культуры.

К физическому воспитанию в целом основная масса родителей (85 %), имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, относятся положительно. В графе «безразлично» и «скорее положительно» отметили 15% участников анкетирования.

Положительное отношение детей к физическому воспитанию было отмечено у 30 % родителей и «скорее положительно, чем отрицательно» указали 18,2 %. Но в то же время половина опрошенных считают, что их дети неодобрительно реагируют на занятиях физической культурой, «отрицательно» ответили 35 %, «с большой осторожностью» отметили 16,8 %.

На очень важный вопрос анкеты «Вы желаете, чтобы Ваш ребенок посещал уроки физического воспитания вместе со всеми детьми?» - 65,8% отметили «да» и «скорее да, чем нет» - 34,2 %. С точки зрения родителей, главным рычагом, необходимым для формирования у ребенка мотивации к занятиям физической культурой и оказание должного влияния должны быть сами родители. На очередной вопрос анкеты «Кто в значительной мере должен формировать положительные мотивы к физическому воспитанию?» 72,5 % родителей указали себя, затем 18,5 % учителя физической культуры и 9 % отмечено другие члены семьи. Одновременно с этим родители не разделили мнения, что другие категории лиц способны мотивировать их детей к положительному и осознанному отношению к занятиям физической культурой.

Большинство родители считают, что для занятий физической культурой ребенку требуется помощь, инициатива и постоянное наблюдение. В то время как 34,9 % имеют мнение, что лишний контроль будет препятствовать их детям. Доказательством этого представляют собой ответы на вопрос анкеты «Необходимо ли проведение бесед с вашим ребенком о постоянных занятиях физической культурой?». «Необходимо» ответили 72,5 % родителей, «нет необходимости» отметили 17,5 % и 10 % ответили «не знаю».

В необходимости психологической помощи на уроках физической культуры уверены большая часть родителей (65 %). Четверть участвовавших в опросе отмечают, что их ребенок не нуждается в данной помощи, 10 % не имеют однозначного ответа. В вопросе значения совместной работы учителей школы и родителей для увеличения потребности ребенка к занятиям физической культурой, половина родителей отводит значительную роль. Треть (33,3) считают такую работу второстепенным звеном, остальные (16,7) не принимают это во внимание.

Основная часть родителей (85,7 %) хотела бы согласовывать с учителем физической культуры организацию занятий со своим ребенком вне учебного процесса, во время его отдыха. Но в то же время 14,3 % опрошенных не считают это необходимым.

Значительное большинство родителей имеют желание участвовать в разработке адаптированной индивидуальной программы занятий по физической культуре для своего ребенка, 20 % такого желания не имеют. Наряду с этим родители уверены в том, чтобы и их дети занимались различными видами двигательной деятельности. Плавание является ведущим средством физического воспитания по предпочтениям родителей. 80 % родителей ответили, что дома делают зарядку с ребенком, и только 20 % ходят в бассейн.

Вероятно, низкий уровень знаний о средствах, методах и формах физического воспитания (в том числе адаптивного физического воспитания) является показателем того, что лишь 20 % родителей считают комплексное физическое воспитание действенным средством предупреждения, коррекции и устранения у детей недостатков в их физическом развитии. Большая часть имеет противоположное мнение – 58,5 %, полагаясь на современную медицину. Не имеют ответа на данный вопрос 21,5 % участников анкетирования. По результатам опроса 25 % считают, что урок физической культуры является важным средством и формой не только компенсации психофизических нарушений, но и социальной адаптации ребенка к жизни. При этом, 75% родителей не уверены в этом, и сомневаются.

Анализ анкетирования родителей, имеющих детей-инвалидов и детей с ОВЗ, показывает, что в целом родители хотят, чтобы их дети посещали уроки физической культуры вместе со здоровыми детьми. Большая часть хотела бы согласовывать с учителем физической культуры активную работу и отдых, а также готовы принимать активное участие в разработке адаптированной индивидуальной программы занятий по физической культуре со своим ребенком. Многие родители готовы к взаимодействию с учителями школы, для определенной мотивации и формирования у ребенка потребности в занятиях физической культурой.

Подобного рода опрос по этой проблеме, в форме анкетирования, был проведен среди учителей физической культуры. Отмечено, что часть учителей физической культуры, в основном не задаются вопросом - о сопровождении ребенка с ограниченными возможностями здоровья в школе, и не знают, кто этим должен заниматься (40%). В некоторых школах эту работу делает классный руководитель или учитель (30 %), либо психолог (логопед-дефектолог) (20%). Часть учителей (10%) указали, что в их школах дети с ограниченными возможностями здоровья перемешаются самостоятельно.

На сегодняшний день наблюдается недостаточный уровень готовности учителей физической культуры к профессиональной деятельности в классе, где учится ребенок с ограниченными возможностями здоровья. Анализ анкетных данных показывает, что у 40 % опрошенных имеется опыт работы с детьми, имеющими отклонения в развитии, и у 60% такой опыт отсутствует. Только лишь 10% опрошенных отметили то, что они бы могли осуществлять психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья на уроке физической культуры, часть педагогов ответили – «скорее – да, чем нет» (70%), 20% - «скорее – нет, чем да».

Для решения проблемы инклюзивного физического воспитания необходимо совершенствование профессиональной подготовки и переподготовки в сфере адаптивного физического воспитания для учителей физической культуры.

В вопросе «Что необходимо для улучшения качества работы с детьми, имеющими отклонение в развитии, в условиях инклюзии на уроках физической культуры?» учителя ставят на первое место получение новых знаний, освоение определенных методик и технологий проведения уроков физической культуры здоровых детей совместно с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Далее по значимости они указали на необходимость модернизации материально-технического обеспечения учебного процесса и школы, затем - нормативно-правовое обеспечение, разработку адаптированных программ обучения детей и их учебно-методическое обеспечение, в том числе разработка специальных оздоровительных программ. Кроме того, респонденты включили необходимость организации в школе психологической поддержки таким детям и их родителям, а также учителям. Существенный пункт, на который указали педагоги – это психологическая подготовка здорового контингента детей и их родителей к присутствию рядом с ними детей с ограниченными возможностями здоровья.

Исходя из имеющихся различных видов отклонений у детей, посещающих школу, учителям был задан вопрос – «Какие группы детей с ограниченными возможностями здоровья, вызывают у вас наибольшие трудности при совместном обучении?». Учителя физической культуры по степени сложности в работе

распределили детей с ограниченными возможностями здоровья на восемь групп. На первом месте оказались дети с нарушением зрения, на втором - с нарушением слуха, на третьем - дети с нарушением речи. Учащиеся с задержкой психического развития отнесены на четвертое место. На пятом месте - дети с нарушением опорно-двигательного аппарата, на шестом - с нарушениями интеллекта, на седьмом - с нарушениями общения и на восьмом дети, развитие выше нормы (продвинутое).

Наряду с трудностями, с которыми встречается коллектив школы в организации совместных занятий с детьми с ограниченными возможностями здоровья физической культурой, учителя отмечают и позитивные изменения, которые способствуют решению проблемы. Для примера, в ряде школ, для реализации идеи совместного образования детей с отклонениями в развитии, имеются: высококвалифицированные команды специалистов; имеется специальное техническое оборудование; специальные учебно-методические материалы; в условиях массовой школы оборудована доступная среда; присутствует психологическая готовность детской популяции и психологическая готовность родителей здоровых детей к совместному образовательному процессу с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

На вопрос, какая помощь необходима учителям в первую очередь для реализации инклюзивного подхода в своей профессиональной деятельности, учителя указали в порядке значимости: в рекомендациях для педагогов по профилактике и преодолению школьной не успешности ребенка с ограниченными возможностями здоровья; в расширении компетентности в области адаптивной физкультуры; методик защиты своего психологического здоровья, как фактора эмоционального благополучия учащихся; в знаниях по составлению индивидуальных учебных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья; в разработке системы объективных оценок уровня знаний, умений и навыков, продвижения и развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья; в психолого-педагогическом сопровождении обучающихся с нарушениями в общеобразовательной школе; в рекомендациях по психолого-педагогической помощи семьям с ребенком с ограниченными возможностями здоровья; в технологиях по организации уроков в инклюзивном классе; в организации внеурочной деятельности учеников инклюзивного класса; в методиках формирования дружеских отношений в инклюзивном коллективе; расширении знаний и технологий в области преодоления негативного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья и к их родителям со стороны других учеников и родителей; в знаниях по работе с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья; в индивидуальных консультациях логопедов, дефектологов, тифлопедагогов, сурдопедагогов, психологов, медицинских специалистов (невролога, ортопеда и др.).

Наиболее эффективные формы взаимодействия со специалистами инклюзивного образования, учителя физической культуры выбирают: мастер-классы, круглые столы, семинары; индивидуальные консультации дефектолога, психолога, логопеда, тифлопедагога, сурдопедагога, учителя начальной школы, учителя-предметника, невролога, ортопеда. Абсолютное большинство опрошенных (100%) считают наиболее эффективной формой мастер-классы, при этом 40% указали на все вышеперечисленные формы сотрудничества.

Выводы. Таким образом, проблема физического воспитания в условиях инклюзивного образования в школе, с детьми - инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья, для учителей физической культуры квалифицируется комплексом задач, требующих быстрого и четкого реагирования в соответствии с поступающими запросами к учителям, детей и родителей со стороны входящих в систему «обычной школы» детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей, с одной стороны, и принятию необходимых мер по обеспечению школы научно-обоснованными рекомендациями со стороны специалистов инклюзивного образования по мягкому включению детей с ограниченными возможностями здоровья в физкультурно-образовательный и адаптивно-спортивный мир школы - с другой. По результатам анкетирования можно сделать вывод, что многие учителя нуждаются в помощи разработки системы оценок уровня знаний, умений и навыков, продвижения и развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Большая часть учителей физической культуры полагают, что их проблема состоит в недостаточном уровне профессиональной подготовленности в сфере адаптивного физического воспитания. По их мнению, необходимо расширить формы переподготовки по повышению имеющихся и формированию новых компетентностей учителей физической культуры в сфере не только адаптивной физической культуры и инклюзивного физического воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, но и в целом во всей сфере инклюзивного образования.

Литература:

1. Аксенов, А.В. Инклюзивное физическое воспитание детей младшего школьного возраста / А.В. Аксенов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2016. № 3 (133). С. 17-21
2. Дорошенко, Т.Н. Формы работы с родителями в условиях инклюзивного образования / Т.Н. Дорошенко // в сборнике: Инклюзивное образование: теория и практика сборник материалов международной научно-практической конференции. 2016. С. 565-571.
3. Золоткова Е.В. Региональная модель комплексного сопровождения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации / Е.В. Золоткова, М.И. Малышева // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 5-2. С. 339-343.
4. Казакова, Л.А. Организация доступной воспитательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании / Л.А. Казакова // Электронное обучение в непрерывном образовании. 2016. № 1 (3). С. 524-529.
5. Корнев, А.В. Анализ развития системы образования детей-инвалидов на примере образовательных организаций ивановской области / А.В. Корнев, Д.М. Правдов, В.С. Макеева, Ж.Ю. Чайка // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2016. Т. 15. № 3 (136). С. 160-169.
6. Приказ Министерство образования и науки России от 19.12.2014 N 1598 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья" (Зарегистрировано в Министерстве Юстиции России 03.02.2015 N 35847) // <http://www.pravo.gov.ru> 06.02.2015 (дата обращения: 10.10.2016).
7. Салимова Ф.М. Особенности работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях / Ф.М. Салимова // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 4 (31). С. 156-163.
8. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // СЗ РФ. 2012. № 53

9. Шайкевич, М.В. Педагогическое сопровождение обучения, воспитания и развития детей-инвалидов в обычной школе / М.В. Шайкевич, О.В. Еремкина // Человеческий капитал. 2016. № 3 (87). С. 113-115.

10. Шустикова, М.Г. Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в российской федерации / М.Г. Шустикова, Т.А. Анбрехт // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 2-5. С. 130-132.

Педагогика

УДК: 373.5

старший преподаватель Коньшева Юлия Романовна

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

старший преподаватель Осокина Нина Константиновна

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

ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу совершенствования навыков аудирования на основе использования видеоматериалов.

Ключевые слова: аудирование, видеоматериалы, иностранный язык, мотивация.

Annotation. This article is devoted to the issue of developing listening comprehension skills based on the usage of video materials.

Keywords: listening comprehension, video materials, foreign language, motivation.

Введение. Аудирование – сложный, специфический вид внутренней речевой деятельности, который в процессе обучения должен иметь выход во внешний план [2, с. 11]. Практика ведущих методистов и педагогов показывает, что наибольшее количество проблем и неудач у учащихся связано именно с аудированием, поскольку его процессы в реальном общении (к выходу на которое и должен быть направлен процесс обучения языком) практически необратимы [4, с. 238]. На сегодняшний день способом контроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции учащихся 11 классов выступает всё более усложняющийся Единый государственный экзамен (ЕГЭ) по английскому языку, одним из важнейших разделов которого является именно раздел «Аудирование».

Таким образом, проблема понимания иноязычной речи на слух все еще остается одной из самых актуальных. Методистами не раз подчеркивалась важность повышения значимости аудирования в современном учебном процессе, привлекая в этих целях технические средства обучения, репрезентирующие аутентичный контекст жизнедеятельности носителей изучаемого языка, в том числе и сверстников российских школьников [3]. Постоянно возрастающие мощность и универсальность компьютеров открывают новые возможности преподавания и обучения, позволяют преподавателям расширять набор применяемых методов обучения [5].

Изложение основного материала статьи. В ходе опытно–практической работы, нами была предпринята попытка обосновать эффективность и целесообразность использования видеоматериалов на уроках английского языка с целью совершенствования навыков аудирования, а также повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка и снятия некоторых трудностей восприятия иноязычной речи на слух.

Опытно–практическая работа включала в себя три этапа:

1. констатирующий/подготовительный этап;
2. формирующий этап;
3. контрольный этап.

В 5 классе было проведено 10 уроков, на трех из которых осуществлялась непосредственная работа по обучению учащихся аудированию с использованием видеоматериалов. Английский язык в 5 классе изучается четвертый год, на его изучение отведено три урока в неделю. Класс был поделен на две подгруппы: первая подгруппа включала 10 человек, состав второй подгруппы составлял 12 человек. Опытно–практическая работа осуществлялась на базе первой подгруппы из 10 человек.

На подготовительном (констатирующем) этапе мы осуществили две цели:

- 1) анализ действующего УМК «Starlight» для 5 класса на наличие заданий и упражнений, направленных на развитие навыка аудирования и наличие дополнительных видеоматериалов к данному курсу;
- 2) выявление исходного уровня владения навыком аудирования учащимися 5 класса.

Итак, при достижении первой цели мы выяснили, что учащиеся 5 класса занимаются по УМК «Starlight», автор К.М. Баранова, Д. Дули, В.В. Копылова и др. [1]. Данный учебно–методический комплекс предназначен для общеобразовательных школ и рекомендован ФГОС нового поколения, так как полностью соответствуют стандарту [6]. Также, УМК соответствует обязательному минимуму содержания образования и рассчитан на базисный учебный план (три часа в неделю).

Учебник для 5 класса состоит из модуля starter и 6 основных модулей. Во время осуществления опытно–практической работы был освоен модуль 3 «Day after day».

Важно отметить, что каждый урок сопровождается различными аудиозаписями. Они содержат новую лексику, диалоги, песни и упражнения. Весь аудируемый материал направлен на понимание детьми иностранной речи на слух, на развитие правильного произношения отдельных звуков английского языка, интонации, лучшего усвоения и запоминания материала.

В целом, авторы УМК «Starlight» уделяют аудированию достаточно внимания. Для развития навыка аудирования используются различные тексты и упражнения, сопровождаемые аудиозаписями. Однако, зачастую учащиеся устают от использования учебника на уроках, последовательного выполнения заданий, прослушивания искусственных речевых ситуаций. Здесь на помощь преподавателю могут прийти видеоматериалы, способствующие лучшему восприятию темы, более полному раскрытию лингвистических и экстралингвистических особенностей говорящего, содействующие активному обсуждению увиденного и услышанного.

Данный УМК предусматривает возможность использования лишь аудиоматериалов. Видеокурса, или каких-либо видеоматериалов для данного УМК не предусмотрено, несмотря на то, что современные школы чаще всего отвечают всем современным требованиям и оборудованы как компьютерами, так и интерактивными досками.

В связи с данным обстоятельством, для проведения уроков в 5 классе мы привлекли видеоматериалы из дополнительного источника одобренного, признанного во всем мире издательства, а именно видеоролик из учебного видео курса «Window on Britain» издательства «Oxford University Press», предназначенный для изучения английского языка в школе, а также для ознакомления детей с Великобританией и её культурой. При этом мы учли возрастные особенности детей (видеокурс рассчитан на детей в возрасте 11 лет). Преимущество данного ресурса в том, что даже в условиях экономии времени и невозможности проработки всего курса, его отдельные ролики могут не только легко вплестись в структуру занятия и использоваться отдельно друг от друга, но и позволять учителю делить материал, представленный в одном видеоролике на удобные для работы отрывки (каждый отдельный видеоролик разбит на логические части, именуемые «sequences»). Таким образом, в ходе анализа УМК, мы выяснили, что видеоролик по теме «Schools in Britain», может быть органично включен нами на уроке по теме «School day» (модуль 3 «Day after day»). На основе двух оставшихся текстов модуля, нами был выявлен уровень аудитивного навыка учащихся до осуществления опытно—практической работы и после таковой.

Для достижения второй поставленной нами цели (выявление исходного уровня владения навыком аудирования учащимися 5 класса) нами было проведено тестирование учащихся на основе текста учебника. Учащиеся письменно выполняли задание на основе прослушанного текста, предоставленного учебником. Задача учащихся состояла в выборе правильного варианта ответа из двух предложенных (True/False). Работа над текстом осуществлялась с соблюдением дотекстового, текстового и послетекстового этапов. Сбор необходимых показателей осуществлялся на послетекстовом этапе. Для адекватной оценки уровня владения навыком аудирования у учащихся, нами были разработаны критерии оценивания результатов:

Допущено 0 ошибок – отлично;

Допущена 1–2 ошибок – хорошо;

Допущено 3 и более ошибок – удовлетворительно.

В ходе анализа работ учащихся, мы выяснили, что преобладающий уровень развития аудитивного навыка и умений до проведения опытно—практической работы – средний (50%).

Результаты исследования предоставлены в Таблице 1.

Таблица 1

Результаты выполнения задания учащимися 5 класса на послетекстовом этапе до проведения опытно—практической работы

Испытуемый	Результаты исследования		
	0	1–2	3–5
Екатерина Р.	+		
Евгения В.		+	
Дмитрий К.		+	
Юрий К.	+		
Александра С.	+		
Екатерина К.		+	
Мария Б.		+	
Анастасия Ч.	+		
Екатерина О.		+	
Егор К.			+

По итогам проверки задания, нам удалось выяснить количественное соотношение уровня развития аудитивного навыка учащихся 5 класса:

учащиеся с высоким уровнем развития аудитивного навыка: 40 %

учащиеся со средним уровнем развития аудитивного навыка: 50 %

учащиеся с низким уровнем развития аудитивного навыка: 10%

На формирующем (основном) этапе проведения опытно—практической работы нами осуществлялся отбор заданий и упражнений на основе учебного пособия «Window on Britain» издательства «Oxford University Press», сопровождаемых видеороликом и направленных на повышение уровня развития аудитивного навыка учащихся.

Таким образом, для повышения уровня сформированности навыка аудирования при использовании видеоматериалов, нами были использованы упражнения на четырех этапах работы с видеоматериалом (включая творческий).

На данном этапе наша цель также состояла в разработке конспектов уроков с применением видеоматериалов.

На контрольном этапе нашего исследования цель состояла в выявлении динамики уровня сформированности аудитивного навыка у учащихся 5 класса после проведенной работы по его развитию. Задачами контрольного этапа стало:

1) повторное проведение упражнения на проверку уровня сформированности аудитивного навыка;

2) интерпретация результатов;

3) сопоставление их с результатами, полученными в ходе первого этапа нашей опытно—практической деятельности.

Для выявления уровня развития навыка аудирования учащихся, как и в первом случае, было использовано типовое упражнение из действующего пособия «Starlight». Работа над текстом осуществлялась с наблюдением дотекстового, текстового и послетекстового этапов. Сбор необходимых показателей осуществлялся на послетекстовом этапе. Задача учащихся состояла в выборе правильного варианта ответа из двух предложенных (True/False). Критерии оценивания результатов были теми же, что и при осуществлении тестирования до проведения опытно-практической работы.

Результаты выполнения задания представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Результаты выполнения задания учащимися 5 класса на послетекстовом этапе после проведения опытно-практической работы

Испытуемый	Результаты исследования		
	0	1–2	3–5
Екатерина Р.	+		
Евгения В.	+		
Дмитрий К.		+	
Юрий К.	+		
Александра С.	+		
Екатерина К.	+		
Мария Б.		+	
Анастасия Ч.	+		
Екатерина О.		+	
Егор К.		+	

По итогам проверки задания, нам удалось выяснить количественное соотношение уровня развития аудитивного навыка у учащихся 5 класса после проведения опытно-практической деятельности по обучению учащихся аудированию с использованием видеоматериала:

учащиеся с высоким уровнем развития навыка аудирования: 60 %

учащиеся со средним уровнем развития навыка аудирования: 40 %

учащиеся с низким уровнем развития навыка аудирования: 0%

Таким образом, после проведения работы с видеоматериалами большее количество учеников показали высокий и средний уровень аудитивных умений, количество учащихся с низким уровнем составило 0.

Выводы. Таким образом, после проведения сравнительного анализа уровня сформированности аудитивного навыка, можно сделать вывод о том, что до проведения опытно-практической работы в совокупности, большинство учащихся обладали средним (50%) и низким (10%) уровнем аудитивного навыка, что, в общей сложности, составляло 60% учащихся. Высоким уровнем аудитивного навыка обладали 40% учеников. После проведения опытно-практической работы показатели улучшились, так как на контрольном этапе, в результате анализа работ, мы выяснили, что повысилось число учащихся с высоким уровнем аудитивного навыка, их число составило 60% от общего количества учащихся. Также, 0% учащихся показали низкий уровень, вследствие чего, средний уровень составил 40% соответственно.

Исходя из полученных результатов исследования на контрольном этапе нашей опытно-практической деятельности, можно сделать следующий вывод: в пятом классе имеются все задатки и возможности для регулярной и целенаправленной работы по развитию аудитивного навыка и умений как у детей со слабым и средним уровнем, так и у детей с высоким уровнем развития аудитивного навыка. Для этого необходимо регулярно использовать различные упражнения, а также видеоматериалы, способствующие не только более успешному выполнению упражнений, но и повышению мотивации учащихся. Утверждение о том, что при использовании видеоматериалов мотивация учащихся может повыситься, высказано нами на основании проведенного наблюдения за уровнем активности учащихся. В ходе уроков с применением аудио материалов учащиеся работали спокойно, не проявляя повышенного интереса к теме текста. Задания выполнялись некоторыми учащимися автоматически, без обдумывания.

Данные уроки пробудили интерес у всех учащихся, немаловажно отметить, что заинтересованность проявляли и учащиеся с пониженным стремлением к изучению иностранного языка. Все вышеперечисленные факторы не могли не сказаться на улучшении оценок учащихся. Также хотелось бы отметить, что в течение данных уроков класс показал высокий уровень дисциплинированности.

Литература:

1. Баранова К.М. Английский язык. 5 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением англ.яз. / К.М. Баранова, Д. Дули, В.В. Копылова и др. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2012. — 112 с.
2. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход — основная стратегия обновления школы // Иностр. яз.в школе. — 2002.— №2. С. 11.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. — 2-е изд. перераб. и доп. - М.: АРКТИ, 2003. - С. 148.
4. Филатов В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: Учебное пособие для студентов педагогических колледжей / Серия "Среднее профессиональное образование". - Ростов н/Д: "Феникс", 2004. – 416 с.
5. Челнокова Е.А., Кузнецова С.Н., Набиев Р.Д. Возможности использования информационно-коммуникационных технологий в преподавании экономических дисциплин в вузе. [Электронный ресурс] / Е.А. Челнокова // Вестник Мининского университета. – 2017. - №3 (20).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. — М.: Просвещение, 2011. – (Серия «Стандарты второго поколения»). — 41 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/documents/543> (дата обращения 15.12.19)

УДК 37.06:316.614

кандидат педагогических наук, доцент Конькина Евгения Владимировна

Институт педагогики и психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);

кандидат педагогических наук, доцент Черемисина Александра Анатольевна

Институт педагогики и психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);

магистрант Иоаниди Вероника Александровна

Институт педагогики и психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ НА СОЦИАЛЬНУЮ АДАПТИРОВАННОСТЬ

Аннотация. В статье рассматриваются основные моменты взаимозависимости социальной адаптированности и профессиональной принадлежности личности. Проанализирована сущность социального явления, отражающего возникновение новой общности, именуемой прекариатом. Раскрывается специфика адаптирующего характера профессиональной деятельности. Авторами представлен опыт профессионального самоопределения обучающихся на примере взаимодействия «школа–вуз» и реализуемой дополнительной общеобразовательной (общеразвивающей) программы педагогического класса «Юный педагог» в рамках педагогического эксперимента.

Ключевые слова: прекариат, профессиональная идентичность, профессиональная деятельность, профессиональная ориентация, социальная адаптированность, социальный класс.

Annotation. The article deals with the main points of interdependence of social adaptation and professional identity. The essence of the social phenomenon reflecting the emergence of a new community called the precariat is analyzed. The specificity of the adapting nature of professional activity is revealed. The author presents the experience of professional self-determination of students on the example of interaction between «school–University» and the implemented additional General education (General development) program of the pedagogical class «Young teacher» in the framework of a pedagogical experiment.

Keywords: precariat, professional identity, professional activity, professional orientation, social adaptation, social class.

Введение. Рассматривая проблему профессиональной идентичности личности и ее влиянии на социальную адаптацию в целом, необходимо отметить, что в настоящее время в исследованиях представлены личностная и социальная идентичности. Процесс подготовки будущих педагогов зависит от сформированности представления обучающегося о своей будущей профессии и дальнейшем профессиональном пути.

Важно отметить, что процесс профессионального развития личности основан на принятии себя как профессионала, способного в профессиональной деятельности самовыразиться и самореализоваться. Однако, реалии современного общества представляют обучающимся альтернативные пути профессионального развития, например, в качестве представителя нового социального класса – прекариата, его представителя с такими видами специфической занятости, как временная, неполная, сезонная, эпизодическая и т.д. Важность рассматриваемой нами проблемы заключается во взаимосвязи социальной адаптированности личности и ее профессиональной неустойчивостью, отсутствием представления о групповой, профессиональной принадлежности.

Изложение основного материала статьи. В конце XX века социально – классовая структура общества заметно изменилась. Происходящие процессы сломали прежние представления об этой структуре. Рыночные отношения скорректировали сформировавшиеся социальные группы и в некотором смысле расширили состав малых групп. Усилился процесс дробления общества по социальному положению, духовным и материальным потребностям. Это привело к достаточно противоречивому и уникальному явлению, которое отражает возникновение новой общности, называемой прекариатом.

Понятие «прекариат» (от лат. Precarium – нестабильный, неустойчивый – пролетариат) ввел в оборот в конце 70–х годов французский исследователь – социолог П. Бурдьё. Позже британский ученый и социолог Гай Стэндинг вывел целую концепцию. Это слой людей, знания и умения которых в современной экономической ситуации не находят своего применения, будущее их неопределенное, жизнь не стабильная [8].

Так же туда относится большая часть молодежи, получившей хорошую квалификацию, но не могущей найти себя в постоянно меняющемся мире. Это мигранты, которые приезжают в поисках любой работы, чтобы выжить и сохраниться. Это трудоспособное население, постоянно занятое на временной работе. В России это 30-40% трудоспособного населения, ограниченного в правах в отличии от постоянно работающих сотрудников.

Эти группы людей отличаются тем, что их положение не стабильно, поскольку они работают либо по кратковременным договорам, либо без договоров выполняют какую-то разовую работу. Это значит, что они не обладают социальными гарантиями, не являются членами профсоюзов и их будущее совершенно не определено, потому что они не обладают медицинской страховкой и всем комплексом социальных гарантий, на которые общество социально ориентированно. Получается, что их положение крайне шатко. В любой момент они могут быть выброшены и вся надежда у них только на самих себя. Раньше, в доперестроечный период развития нашего государства, главной основой благополучия общества был средний класс, непросто обладающий средним достатком, но и социальными гарантиями. К среднему классу относились работники системы образования, медицинских учреждений, учреждений культуры и т.д. С перестройкой это стало разрушаться и произошло достаточно серьезное расслоение.

Как показывают исследования современных ученых–экономистов, получилось так, что сама структура представляет из себя следующее: на верху это очень богатые, небольшой слой сверх богатого класса; далее это солариат, который имеет устойчивые, твердые гарантии и хорошо обеспечен; далее идет прекариат, а за ним совсем бедные слои общества. Если раньше солариат был основой, теперь он интенсивно сокращается. Нижняя часть солариата, как бы сливается с прекариатом и он же фактически смыкается с нижним, бедным классом который живет на прожиточном минимуме. И получается, что слияние образует тот самый средний класс, который сегодня представляет основу структуры общества. Прекариат и есть тот самый класс, который не стабилен и ищет возможность устроиться там, где на данный момент благоприятно складывается для него конъюнктура.

Яркими представителями прекариата являются студенты и молодежь с высшим образованием у которой отсутствуют возможности устроиться по специальности на постоянную работу. Так как в процессе прекариатизации трудовые отношения могут быть разорваны работодателем в любой момент, жизненные стратегии у молодежи становятся размытыми. Неуверенность в будущем, а зачастую в настоящем, неопределенность в социальном положении порождает социальную дезадаптированность. Молодежь не хочет брать на себя ответственность, ведет себя растерянно и апатично. Поскольку социокультурная ситуация постоянно изменяется, то члены прекариата вынуждены постоянно переучиваться, менять не схожие виды деятельности, теряя ранее приобретённую квалификацию [7].

Неустойчивое положение представителей этого класса ударяет не только по трудовой культуре, но страдают и межличностные отношения. Занимая неустойчивое положение, молодежь вынуждена долго зависеть от родителей. Сама зависимость угрожает социальной адаптированности. Молодые люди не хотят брать ответственность на себя, рожать детей и ассимилироваться в конкретном месте на долгое время.

Профессиональная идентичность рассматривается в работах К.А. Абульхановой-Славской, Е.П. Ермолаевой, Н.Л. Ивановой и др., как вид социальной идентичности, как сложное явление, от правильного формирования которого, зависит возможность личности самовыражаться в жизни посредством выбранной профессии, зависящей напрямую от характеристик личности, ее способностей, творческой активности. Смысл профессиональной идентичности, по мнению Е.П. Ермолаевой, заключается в ее регулятивной функции, направленной на преобразование личности, однако данный процесс возможен только на высоких уровнях овладения профессией [1; 3; 4].

Как считает Н.А. Перинская, профессиональная идентичность представляет собой принадлежность индивида определенной профессиональной культуре, соответствующей его профессиональным компетенциям, включенность в профессиональное сообщество. Идентификация личностью своей профессиональной принадлежности происходит в процессе социализации.

Профессиональное становление невозможно без усвоения индивидом определенных общих и узкопрофессиональных знаний, профессиональных навыков, умений, опыта деятельности в определенной профессиональной сфере, без приобщения к профессиональной субкультуре [5].

Профессиональная идентичность помогает человеку приспособиться в жизни, создав комфортное психологическое пространство для себя. В процессе профессиональной деятельности происходит удовлетворение личностью своих потребностей и интересов, а также реализуются имеющиеся способности и таланты. Индивиду, реализуя себя в той или иной профессии, взаимодействуя с внешней средой, приходится придерживаться определенных правил. Например, профессия педагога требует от ее представителей неукоснительного исполнения нравственно–этических основ поведения не только на рабочем месте, но и в повседневной жизни, нарушение которых становится в последнее время предметом всеобщего обсуждения.

Профессиональная подготовка с целью формирования профессиональной идентичности личности должна осуществляться в образовательной организации. В городе Оренбурге в начале 2000-х годов существовал эффективный опыт взаимодействия общеобразовательной школы и педагогического университета по профессиональному самоопределению выпускников, в процессе которого обучающимся гимназических классов (естественный, математический, гуманитарный) предлагалось без вступительных испытаний быть зачисленными на соответствующие профили обучения специальности (география, химия, биология, русский язык и литература и др.). Было осуществлено четыре выпуска, среди выпускников которых порядка 20% (около 25 обучающихся) поступали в педагогический вуз. По результатам проведенного исследования в педагогической профессии только около 30% получивших педагогическое образование в рамках экспериментального взаимодействия «школа-вуз» до сегодняшнего момента остались в профессии. С введением единого государственного экзамена такое взаимодействие стало невозможным. Prestиж педагогической профессии со временем стал терять свою привлекательность среди выпускников школ.

Однако, в настоящее время, осуществляется взаимодействие Оренбургского государственного педагогического университета с образовательными организациями в рамках научного руководства педагогическими классами (г. Абулино, пос. Саракташ, п. Татарская Каргала Сакмарского района Оренбургской области). Взаимодействие осуществляется в рамках разработанной дополнительной общеобразовательной (общеразвивающей) программы педагогического класса «Юный педагог» в объеме 72 часов, с учетом требований нормативных документов [2].

С обучающимися педагогических классов проводят практические занятия, практикумы погружения в педагогическую профессию, деловые игры, мастер-классы, экскурсии. Обучающиеся принимают участие в ежегодно проводимых Олимпиадах для школьников по педагогике «Ориентир», занимая призовые места. Организуются встречи с обучающимися педагогических классов (10-11 классы) по вопросам приемной кампании. Обучение в педагогическом классе завершается торжественным вручением выпускникам на последнем звонке сертификатов о прохождении обучения по программе педагогического класса «Юный педагог».

Взаимосвязь профессиональной идентичности личности и ее социальной адаптированности, на наш взгляд, является несомненной. Социальная адаптированность находится под постоянным влиянием динамичного развития социума, что указывает на наиболее успешное ее осуществление в процессе постоянного движения личности в социальной среде, посредством удовлетворения субъективных и объективных потребностей человека (семья, родительство, работы, творчество и др.). Социальная адаптированность как результат успешной социальной адаптации личности характеризуется различными ее проявлениями в деятельности, в том числе профессиональной. При этом, социальная адаптация позволяет

организовать личность как субъекта общественных отношений, позволяет стать полноправным членом общества, обладающим личностными особенностями, удовлетворяющим требованиям окружающей социальной среды.

Объяснение социальной адаптации, ее механизм, наиболее подробно представлено Г. Спенсором, который раскрыл ее как непрерывное, продолжающееся на протяжении всей жизни взаимное приспособление внутренней сущности и сил индивида к внешним условиям, влияющим на него, как способность взаимодействовать со средой исходя из окружающих обстоятельств, для удовлетворения индивидуальных функциональных потребностей [6].

Профессиональная деятельность носит адаптирующий характер осознания личностью окружающей действительности. Посредством реализации собственного «Я» в профессии, человек имеет возможность не только приспосабливаться к окружающей действительности, но и создавая определенные условия преобразовывать, видоизменять ее согласно собственному мировоззрению. Профессиональная идентичность, проявляющаяся в процессе профессиональной деятельности, позволяет личности активно взаимодействовать с социумом, проявляя собственную активность, творческие и иные качества, поступки и формы поведения.

На наш взгляд, прослеживается некая зависимость социальной адаптированности и профессиональной принадлежности в том, что, развиваясь человек стремится к комфортной жизни, преобладанию и преуспеванию в различных областях жизнедеятельности, повышению уровня самооценки, уважения к себе. Быстро изменяющиеся ценностные ориентиры, в соответствии с ними формы поведения приводят развитию таких явлений как прекариат.

Выводы. Таким образом, о прекариате можно говорить не только с негативной окраской. Это явление представлено не только полупрофессионалами и не желающими работать, а полезными для развития общества качествами личности – поиск и стремление к идеальной цели. Отдельные представители общества, предприниматели, люди творческих профессий, с «отложенной карьерой» и стремящиеся к социальной и профессиональной свободе, вдохновляются возможностью распоряжаться своим временем, финансами и свободно перемещаться по миру, реализуя свой творческий потенциал.

На наш взгляд, социальные границы прекариата еще недостаточно определены и имеют неоднородную структуру. Поэтому сложно пока определить влияние его на профессиональную идентичность людей, входящих в его структуру, уровень их социальной адаптированности. Данное социальное явление нуждается в более глубоком изучении социологов, психологов, педагогов.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни; под ред. Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1987. – 219 с.
2. Бугакова Е.В. Введение в педагогическую профессию [Электронный ресурс]: ПРОГРАММА Педагогического класса / А.В. Москвина, В.И. Попова, Е.В. Бугакова. – [Б.и.], 2018. – 13 с. – URL: <https://rucont.ru/efd/654717>
3. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая) / Е.П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 4. – С. 51-59.
4. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность и профессиональное пространство / Н.Л. Иванова, Е.В. Конева // Мир психологии. – 2004. – № 2. – С. 148-156.
5. Перинская Н.А. Профессиональная идентичность / Н.А. Перинская // Энциклопедия гуманитарных наук. – 2018. – №2. – С. 209-211.
6. Спенсер Г. Опыты научные, политические и философские / Г. Спенсер. – Т. 1-3. – URL: www.i-u.ru/biblio/archive/spenser_oputy
7. Стэндинг Г. Прекариат: новый опасный класс / Г. Стэндинг. – М.: Ад Маргинем Пресс, 2014. – 328 с.
8. Шкаратан О.И. Прекариат: теория и эмпирический анализ (на материалах опросов в России, 1994-2013) / О.И. Шкаратан, В.В. Карачаровский Е.Н. Гасюкова // Социологические исследования. – 2015. – № 12. – С. 99-110.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник Копцева Татьяна Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Копцев Виктор Петрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Московский педагогический государственный университет" Институт изящных искусств (г. Москва)

ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПО МАТЕРИАЛАМ XXIX ПЕРЕДВИЖНОЙ ВЫСТАВКИ ДЕТСКОГО РИСУНКА «Я ВИЖУ МИР: ПРАЗДНИКИ НАРОДОВ МИРА»

Аннотация. В статье анализирует опыт проведения XXIX передвижной выставки детского рисунка «Я вижу мир: Праздники народы мира», организованный ФГБНУ «ИХОиК РАО», анализ результатов детского изобразительного творчества позволил вычленять этнокультурные образовательные технологии, которые используют учителя в своей практике: технология изучения национального костюма, технология погружения в образный мир праздника, технология приобщения к национальной кухне, народным обычаям, народным играм и др. Системный проект «Передвижная выставка», преследовал образовательную и исследовательские цели, в результате его проведения был сделан вывод о том, что в художественном образовании нашей страны вычленяются четыре компонента содержания поликультурного образования: этнокультурный, регионально-титутельный, общероссийский, общечеловеческий.

Ключевые слова: поликультурный подход, художественное образование, изобразительное творчество, этнос, передвижная международная выставка детского рисунка, праздники народов мира, культура, институт художественного образования и культурологии Российской академии образования.

Annotation. The article analyzes the experience of the XXIX traveling exhibition of children's drawings "I see the world: Holidays peoples of the world", organized by the FEDERAL state scientific institution "Echoic RAO" analysis of the results of children's fine art has allowed to isolate ethnocultural educational technologies that teachers use in their practice: technology in the study of national costume, the technology of immersion in the imaginative world, the technology attached to the national cuisine, folk customs, folk games and etc. System project "Mobile exhibition", pursued educational and research purposes, the result of the meeting was concluded, what's in art education of our country singled out four components of the content of multicultural education: ethno-cultural, regional-title, national, universal.

Keywords: multicultural approach, art education, fine arts, ethnos, traveling international exhibition of children's drawing, holidays of the peoples of the world, culture, Institute of art education and cultural studies of the Russian Academy of education.

Введение. Методологический подход к художественному образованию – это стратегия обучения, которая определяет всю совокупность содержания, методов, средств и способов деятельности, применяемых в педагогическом процессе. Подчеркивая этот факт Путин В.В., говоря о национальной идее, отмечал, что «общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров, когда в стране хранят уважение к родному языку, к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей истории».

В нашей стране насчитывается более 190 национальностей. В мире существует более 250 стран. Постоянно наблюдается слияние народов. По некоторым данным национальностей со своим укладом, языком и традициями насчитывается около 2000. Георгий Гачев в книге «Национальные образы мира» [2] пишет о родственном и уникальном в культуре каждого народа. Вычленив основные параметры жизнедеятельности этноса: пространство и время, мужское и женское, труд и отдых, праздник и будни, искусство и ремесло, природа и общество и т.д., он выдвигает в качестве основного образовательного подхода тезис: «от родного порога в мир общечеловеческих ценностей», который и ныне не потерял своей актуальности.

Современными исследователями этнокультурное образование школьников рассматривается как часть поликультурного духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. В разное время к проблеме этнокультурного воспитания и образования обращались такие исследователи, как Г.Д. Гачев, В.С. Библер, Г.Н. Волков, Д.Б. Кабалевский, Т.А. Костюкова, Д.С. Лихачев, С.М., Малиновская, Б.М. Неменский, Л.М. Предтеченская, Л.Г. Савенкова, Б.П. Юсов, Т.Я. Шпикалова и др., рассматривающие этнокультурное образование как помощь школьникам в овладении культурой своего народа во взаимодействии с представителями других национальностей, приобщение к мировой художественной культуре, как части культуры духовной.

В.С. Библер отмечал, что «диалог культур» [1] может стать эффективным методом приобщения подрастающего поколения к мировой и отечественной культуре. В 2006 г. разрабатывается Концепция этнокультурного образования в России под руководством Т.Я. Шпикаловой, где указывается, что «этнокультурное образование нацелено на освоение детьми тех национальных традиций, в которых воплощены высшие духовно-нравственные ценности, как отдельных этносов, так и всего человечества ...».

Поликультурное образование – это образование, построенное на идеях подготовки обучающихся к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды. Целью такого воспитания является формирования умения общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий, воспитание понимания своеобразия других культур, искоренение негативного отношения к ним. По мнению академика Д.С. Лихачева, «культура как целостная среда» [6] обогащает личность человека, искусство при этом является важной формой и средством художественного поликультурного образования подрастающего поколения.

Изложение основного материала статьи. Фестивали, конкурсы и выставки детского художественного творчества – традиционные и эффективные технологии эстетического этнокультурного воспитания. XXIX передвижная выставка детского изобразительного творчества «Я вижу мир» [7], организованная Институтом художественного образования и культурологии Российской академии образования (ФГБНУ «ИХОиК РАО») при партнерской поддержке Международного союза педагогов-художников, явилась не только формой, но и средством художественного поликультурного образования.

Международный конкурс детского изобразительного творчества состоялся в рамках реализации образовательного исследовательского проекта «Я вижу мир», по итогам которого была сформирована XXIX передвижная выставка «Праздники народов мира». Поскольку детский рисунок является отражением педагогических методов преподавания [4], то этот конкурс позволил вычленивать этнокультурные образовательные технологии: технология изучения национального костюма, технология погружения в образный мир праздника, технология приобщения к национальной кухне, народным обычаям, народным играм и др.

Концепция проведения конкурса детского рисунка «Я вижу мир: праздники народов мира» [3, 4], учитывая современную социокультурную ситуацию, нацелена на продолжение отечественных традиций реализации конкурсных проектов, в частности, Первой в Москве Международной выставки детского рисунка 1934 года и Первого Всероссийского конкурса на лучший детский рисунок 1935 года которые заложили критерии оценки результатов детского изобразительного творчества.

Современный образовательный проект «Передвижная выставка детского рисунка» предполагал исследовательскую цель: сравнение результатов художественно-творческой деятельности детей разных лет: анализ ретро рисунков, хранящихся в Международной коллекции детского рисунка ФГБНУ «ИХОиК РАО» и рисунков современных детей на родственные темы. Анализ возрастной специфики детского рисунка при решении одной темы.

Лауреатами конкурса в 16 возрастных категориях стали 240 детей 3-18 лет из Белоруссии, Греции, Индии, Казахстана, Украины, Узбекистана, Таджикистана, Туркмении, Турции, из Донецкой и Луганской народных республик, а также из разных регионов России: Адыгеи, Башкирии, Бурятии, Дагестана, Кабардино-Балкарии, Мордовии, Северной Осетии, Татарстана, Якутии, Москвы и области, Санкт-

Петербурга и Ленинградской области, Амурской области, Архангельской области, Владимирской области, Екатеринбургской области, Свердловской области, Волгограда и области, Еврейской области, Иркутска и области, Калининграда, Орловской области, Омска и области, Оренбургской области, Самары и области, Саратовской области, Ростова-на-Дону, Рязанской области, Смоленска и области, Твери и области, Челябинской области, Ханты-Мансийского автономного округа, Ямало-Ненецкого автономного округа; краев: Алтайского, Краснодарского, Красноярского, Ставропольского, Пермского, а также из республики Крым и др.

Системный проект «Передвижная выставка», преследовал образовательную цель «развитие культуры творческой личности» (А.В.Бакушинский) и ребенка, и педагога. Реализация выставочного проекта способствовала выявлению эффективного опыта художественно-педагогической деятельности в современном образовательном пространстве. Анализ детского рисунка как результата со-творческой деятельности учителя и его ученика, раскрывает важную информацию об организации учебного процесса и воспитательной роли наставничества, а также выявляет актуальные задачи художественного образования.

Итоги работы жюри конкурса показали, что первая образовательная задача в области преподавания изобразительного искусства связана с «экспериментированием» и активным освоением ребёнком художественного материала (развитие умений и навыков). Вторая – с развитием содержания и формы детского рисунка, работой над образом, замыслом и композицией (развитие самостоятельности и оригинальности, сложности замысла). Третья – с развитием детской наблюдательности и обогащением впечатлениями, формированием эстетического отношения к теме и своему изображению (развитие опыта впечатлений и эстетических переживаний).

Особенности художественных и тематических предпочтений юных художников показали, что самыми активными участниками конкурса оказались 10-летние художники, которые делегировали на конкурс 375 рисунков. За ними идут 14-летние – 295 рисунков, на третьем месте подростки 12 и 13 лет (по 275 и 285 соответственно), а самыми популярными праздниками юные художники разных стран считают Новый год, Рождество и день рождения. Они с удовольствием рисуют праздничный стол – источник единения семьи.

Новогодний праздник – одна из многочисленных тем детских рисунков, присланных на конкурс. Дети в разных странах мира и в разных уголках нашей страны любят этот праздник, и считают его лучшим и особо ожидаемым. Новогодней тематике посвятили рисунки юные художники всех возрастных групп от 3 до 18 лет. Если дошкольники основное внимание уделяют елке, Деду Морозу, Снегурочке, Санта Клаусу, то дети постарше – подаркам и особому новому настроению, которое посещает их в эти праздничные дни. Конкурс показал, что коллективные формы активно используются в современном художественном образовании (например, коллективная работа «Святки-колядки», детей 7-11 лет. Ростовская обл., Аксай). Анализ рисунков также показал, что наиболее популярным праздником во всех возрастных группах является праздник Рождества.

Региональная специфика в работах детей проявилась ярко. Традиционным праздником монгольских народов, который широко отмечают в Бурятии, Калмыкии, Республике Тыве, Коми, Алтайском крае и в других регионах является буддийский Новый год – Сагаалган (Цагаан, Чага-Байрам, Цаган Сар и др.) или праздник Белого месяца. Навруз (от перс. – «новый день») – древнейших праздник весеннего равноденствия, праздник прихода нового года (нового лета) по астрономическому солнечному календарю, начала сельскохозяйственного года у некоторых тюркоязычных народов Казахстана, Малой и Средней Азии, Ирана, а также среди татар и башкир, киргиз и таджиков, узбеков и многих других народов.

Выразительной страницей конкурсной галереи стали рисунки, на которых изображен Сабантуй («праздник плуга») – ежегодный народный праздник окончания весенних полевых работ у татар, башкир, похожие праздники существуют как у народов Поволжья (чувашей, марийцев, мордвы, удмуртов), так и у некоторых тюркских народов Кавказа (балкарцев и ногайцев), однако каждый народ имеет свою специфику проведения праздника. Было бы точнее говорить, что Сабантуй – это «праздник весеннего сева», «праздник яровых».

У народов крайнего Севера тоже существует свой праздник Солнца – Ысыах (Ысэх). Детские рисунки свидетельствуют, что это самый главный праздник в Якутии, когда люди отмечают приход тепла и возрождение природы. Праздник «нового солнца» сопровождается обрядом молений, обильным угощением и кумысопитием, танцами, хороводами, народными играми, конными скачками, соревнованиями сильных и ловких. Все это нашло отражение в детском изобразительном творчестве.

Преломляя в практике работы с детьми тезис «от родного порога в мир общечеловеческих ценностей» (Гачев), учителя создают особую образовательную среду погружения в образный мир праздников народа мира, не только родных национальных, государственных, но и мировых. В этой связи особой популярностью у юных художников пользуются китайский новый год и японские природосообразные праздники: цветение вишни, красных кленов, праздник фонарей и др.

Следует отметить, что не остались без внимания праздники социально-нравственной направленности. В нашей стране – это День Победы, День учителя, Праздник первопечатной книги и др. В Греции и на Кипре существует национальный праздник День Охи («День Нет»), который нарисовала девятилетняя Дана из Афин. День этот отмечается ежегодно 28 октября в память об ответе, который дала маленькая Греция фашисткой Италии. В этот день в 1940 году фашистское правительство Италии во главе с Муссолини предъявило Греции ультиматум. Греция ответила коротким «Нет», и тогда война пришла на её территорию. Этот день национальной гордости празднуется с размахом, с песнями, танцами и праздничными шествиями.

Анализ детских рисунков свидетельствует, что все большую популярность в народе приобретают праздники Ивана Купалы, День Петра и Февроньи, а также свадьба, день рождения, именины – как важные семейные праздники.

Таким образом, юные художники 3-18 лет продемонстрировали большой спектр тематических предпочтений при осмыслении темы «Праздники народов мира». В своем творчестве они основывались на собственных наблюдениях жизни, учитывали традиции семьи и государства. В то же самое время в их рисунках угадывается влияние наставника, педагога-воспитателя, который стремясь разнообразить детские представления о праздничной культуре, знакомил их с «неожиданными» для их восприятия праздниками народов мира, костюмами, архитектурой, играми, танцами, посудой и пищей, которые характерны для праздничных обрядов.

Показывая общее и уникальное в близких (родных) и иностранных (далеких) праздниках, учителя высвечивали то общее, что их объединяет, те вневременные общечеловеческие ценности, которыми

руководствуют все люди на земле: любовь, сострадание, доброта, радость общения, любование красотой природы и человека.

Выводы. В современном образовательном пространстве ингрессия (внедрение) итогов исследовательской работы в практику школы и детского сада является важной задачей художественно-педагогического образовательного проекта «Передвижничество: Я вижу мир» [3]. Детский рисунок – это произведение, которое как указывала Е.А. Флёрина, имеет свою эстетику [5], будучи своеобразным документом педагогического метода, становится главным объектом исследования, как в процесс обучения детей, так и в процессе обучения педагога.

Таким образом, конкурс показал, что в художественном образовании нашей страны вычлняются четыре компонента содержания поликультурного образования:

1. Этнокультурный обеспечивающий человеку возможность идентификации в качестве представителя конкретной этноязыковой и конфессиональной группы.

2. Регионально-титутельный (национально-территориальный), обеспечивающий человеку возможность идентификации в качестве представителя национального сообщества конкретного субъекта Российской Федерации.

3. Общероссийский (супернациональный) обеспечивающий человеку возможность идентификации в качестве представителя российской гражданской нации.

4. Общечеловеческий (мировой) обеспечивающий человеку включиться в глобальные цивилизационные процессы и возможность идентификации в качестве равноправного члена международного сообщества.

В результате анализ экспонатов ХХІХ передвижной выставки детского изобразительного творчества «Я вижу мир: Праздники народов мира», позволил сделать вывод о том, что на создание поликультурного образовательного пространства для детей влияют региональные особенности, семья, среда массовой коммуникации, в том числе ИКТ, учебная и художественная литература, учреждения науки и культуры, учебно-познавательная деятельность в образовательных учреждениях. Рисунки детей 3-18 лет – участников выставки, после завершения путешествия по 10 маршрутным адресам страны, пополняют фонды Международной коллекции детского рисунка ФГБНУ «ИХОиК РАО», являя собой историческую ценность как «документы эпохи».

Литература:

1. Библер, В.С. Диалог культур и школа ХХІ века / В.С. Библер. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. – Кемерово, 1993. – С. 67-94.

2. Гачев, Г.Д. Национальные образы мира / Г.Д. Гачев. – М.: Сов. писатель, 1988.

3. Копцев, В.П., Копцева, Т.А. Выставка творческих работ педагогов-художников как способ выявления эффективного опыта повышения квалификации педагогов-художников в регионах России // Проблемы современного педагогического образования / Т.А. Копцева, В.П. Копцев. – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 63. Ч.3. – С. 51-53.

4. Копцева, Т.А. Передвижная выставка в социокультурной деятельности педагога-художника. – М: Вестник МГУКИ. – № 2. – 2016. – С. 169-176.

5. Копцева, Т.А. Е.А. Флёрина – первая женщина доктор педагогических наук / Т.А. Копцева // Родство душ / Сборник статей / Сост. академик РАО В.П. Дёмин. – М.: ФГБНУ, 2019. – С. 74-120.

6. Лихачев, Д.С. Культура как целостная среда / Д.С. Лихачев // Новый мир. – 1994. – №8. – С. 3-6.

7. Я вижу мир: Праздники народов мира: ХХІХ передвижная выставка детского изобразительного творчества: Научный каталог. Информационно-аналитические материалы / Авторы статей Акишина Е.М., Астафьева М.К., Фомина Н.Н., Копцева Т.А. и др. / Под ред. Т.А. Копцевой. Сост. каталогов М.К. Астафьева, В.П. Копцев, Т.А. Копцева, Г.Б. Селезнева. – М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2019. – 160 с.

Педагогика

УДК 37

аспирант Коценко Вячеслав Николаевич

Гжелский государственный университет (п. Электроизолятор)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ РЕГИОНАЛЬНЫХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В статье представлен анализ деятельности общественных объединений со студенческой молодежью по военно-патриотическому воспитанию. Выявлены проблемы и факторы негативного влияния на молодежь в рамках военно-патриотической направленности. Обозначены возможности общественных объединений и организаций в реализации военно-патриотического воспитания студенческой молодежи. Представлены рекомендации по повышению действенности военно-патриотического воспитания и подготовки студенческой молодежи к воинской службе. Определены перспективные результаты работы со студенческой молодежью по военно-патриотическому воспитанию. Определен потенциал студенческих объединений (вузы, колледжи и др.) в патриотическом воспитании студентов. Автором сделаны выводы, относительно влияния общественных организаций на воспитательный процесс в вузе, в том числе, по военно-патриотической направленности.

Ключевые слова: военно-патриотическая направленность, студенческая молодежь, образовательный процесс, общественные объединения, педагогический потенциал, студенческие объединения.

Annotation. The article presents an analysis of the activities of public associations with students on military-patriotic education. The problems and factors of negative influence on youth in the framework of the military-patriotic orientation are revealed. The possibilities of public associations and organizations in the implementation of military-patriotic education of student youth are indicated. Recommendations on improving the effectiveness of military-patriotic education and training of students for military service are presented. The promising results of work with students on military-patriotic education are determined. The potential of student associations (universities, colleges, etc.) in the patriotic education of students is determined. The author draws conclusions regarding the

influence of public organizations on the educational process at a university, including military-patriotic ones.

Keywords: military-patriotic orientation, students, educational process, public associations, pedagogical potential, student associations.

Введение. В военной истории России отражена летопись самоотверженной борьбы нашего народа, которая снискала Русской армии неувядаемую ратную славу в сражениях за свободу родной земли. В период тяжелых испытаний с особой остротой проявляется патриотическое самосознание народа. На Руси ратная служба всегда слыла уделом и долгом свободных и достойнейших граждан, которые наделены правом защищать наше государство. Таким образом, были сформированы первые русские великокняжеские дружины Владимира Мономаха, Святослава, Александра Невского. События последних лет позволяют судить о том, что падение духовных ценностей, социальное расслоение общества имеют отрицательное влияние на общественное сознание многих социальных групп населения нашей страны, в том числе и на студенческую молодежь. В общественном сознании студентов широкое распространение получает эгоизм, равнодушие, цинизм, индивидуализм, немотивированная агрессивность, неуважение к государству и его армии. Обнаруживается устойчивая тенденция к падению престижа военной службы. Нечеткость понятий честь, долг, Отечество, резко снизившийся престиж воинской службы привносят свой отрицательный вклад в морально психологическое состояние призывников из числа студентов и выпускников гражданских вузов [4]. В исследованиях последних лет обнаруживается негативное отношение студенческой молодежи к службе в армии, это не воспринимается как долг пред Родиной, как нравственная ценность. Несмотря на указанные негативные факты, в последние годы отмечается возобновление работы по патриотическому воспитанию среди молодежи. В связи с чем, усиливается роль общественных организаций и объединений в процессе военно-патриотического воспитания современной студенческой молодежи.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе, уменьшение срока военной службы до одного года, негативно повлияло на качество подготовки молодежи к службе в армии (ВС РФ), что значительно влияет на время приведения воинских частей и подразделений в боевую готовность. Таким образом, в настоящее время в качестве важного компонента уровня боевой подготовки любой части выступает уровень и качество подготовки её призывников, то есть молодежи. Низкий уровень психического и соматического здоровья молодежи на современном этапе развития общества, слабая мотивация студенческой молодежи для службы в армии оказывают отрицательное влияние на формирование военно-патриотическое направленности. Армейская служба является особым видом федеральной государственной службы, которую исполняют граждане в Вооруженных Силах Российской Федерации, а также в иных войсках, указанных в федеральных законах. В качестве правовой основы воинской обязанности и военной службы в Российской Федерации выступает Конституция Российской Федерации, Федеральный Закон «О воинской обязанности и военной службе», а также различные международные договоры Российской Федерации и иные федеральные законы, нормативно-правовые акты Российской Федерации в области воинской обязанности, военной службы, обороны.

В настоящее время педагоги исследователи (В.Н. Ашуров, А.С. Битев, А.П. Братковский, А.И. Паберзс, Л.А. Саенко, С.К. Фокина и др.) [1, 2, 3, 4, 6, 7, 9] много внимания уделяют выявлению условий, направленных на оптимизацию военно-патриотического воспитания студенческой молодежи. Отметим, что подготовкой студенческой молодежи к службе в ВС РФ и ее военно-патриотическим воспитанием, как важнейшими составляющими патриотического воспитания граждан, а также подготовкой призывников по военно-учетным специальностям, в настоящее время занимаются разные ведомства и министерства: Спорт, Туризма и по делам молодежи; Образования; МЧС; Обороны; ДОСААФ; Федеральная служба по контролю за оборотом наркотиков; Росвоенцентр при Правительстве РФ; ветеранские, религиозные и молодежные общественные организации; муниципальные образования. Закон «О воинской обязанности и военной службе» предусматривает как обязательную, так и добровольную подготовку к военной службе, но только для учащихся средних профессиональных образовательных учреждений и школ. Студенты ВУЗов этим законом исключаются из процесса военной подготовки. Но с учетом того, что после окончания школы почти 75% молодежи поступает в ВУЗы и уже после их окончания идет в армию, многие ВУЗы предоставляют молодым людям возможность получить специальности родственные военно-учетным. Но, этот потенциал практически не используется военными комиссариатами, хотя при небольшой дополнительной военной подготовке студентов Вооруженные силы смогли бы получить подготовленных младших командиров и младших специалистов, причем возраст, которых будет на 4-5 лет старше среднего казарменного возраста [3, 4]. Данные обстоятельства актуализируют деятельность общественных объединений и организаций в военно-патриотическом воспитании молодежи.

Минобрнауки и ДОСААФ выполняют заказ Генерального штаба на подготовку призывников по нескольким десяткам из более 900 военно-учетных специальностей. Наиболее массовыми и распространенными армейскими специальностями являются: пулеметчики, стрелки, гранатометчики, разведчики, орудийные расчеты и др., но они не входили в заказ даже в советское время. Их подготовка является не сложной, не требующей дорогостоящей учебно-материальной базы и наличия дипломированных преподавателей. Этим могут заниматься обычные военно-спортивные и военно-патриотические организации, клубы и центры, которых в нашей стране насчитывается несколько сотен, а необходимы тысячи. Кроме них в мире военно-патриотическим обучением и воспитанием молодежи, также занимаются образовательные учреждения среднего и общего профессионального образования, муниципальные учреждения дополнительного образования детей, кадетские школы и специальные классы. Однако, все они функционируют только благодаря энтузиазму их создателей, организаторов и руководителей муниципальных учреждений образования. В настоящее время не существует каких-либо скоординированных учебных нормативов и программ, методических пособий, учебников, наглядных пособий по военно-патриотическому воспитанию, учебно-материальной базы, которые в установленном порядке могут быть допущены в образовательный процесс. Подготовка и лицензирование квалифицированных инструкторов и преподавателей военного дела не предусмотрена ни в одном ведомстве и министерстве. Для осуществления этого отсутствует нормативно-правовая база. Учебный и воспитательный процесс организуется практически каждым руководителем индивидуально, исходя из личных, порою субъективных, представлений о военно-патриотическом воспитании молодежи [2].

В целом механизмы функционирования и финансового обеспечения организаций военно-спортивной и

военно-патриотической направленности не являются обязательными на федеральном уровне. Закон «О воинской обязанности и военной службе» определяет, что деятельность организаций военно-патриотической направленности осуществляется за счет направленных средств из федерального бюджета. Тем не менее, из федерального бюджета военно-спортивные клубы и иные организации и центры военно-патриотической направленности не финансируются. Финансирование указанных организаций военно-патриотической направленности может осуществляться за счет средств субъектов РФ и муниципальных средств, однако это не является обязанностью для собственника средств [3, 4]

Исследованию влияния общественных организаций в военно-патриотическом воспитании студенческой молодежи посвящены работы А.С. Битева, Д.В. Головоненко, Т.Г. Затеевой, Х.А. Исмаилова, В.Н. Карташовой, П.И. Костенко, С.С. Лемачко, А.И. Паберс, Л.А. Саенко, И.А. Смирнова, А.Н. Томилина, С.Н. Томилиной, Н.В. Юрченко и др. Авторы отмечают, что вовлечение студенческой молодежи в деятельность общественных организаций военно-патриотической направленности способствует формированию патриотических чувств, воинского долга, нравственных качеств, гражданской позиции, ответственности, собственной политической позиции.

Позитивное влияние на формирование военно-патриотической направленности студенческой молодежи оказывают студенческие объединения: студенческое самоуправление, студенческие клубы, вузовские волонтерские объединения, направленные на формирование и развитие гражданских качеств личности, ответственности, социальной грамотности и патриотических чувств. Следует обратить внимание на региональный аспект деятельности студенческих объединений. Каждый регион обладает своей уникальной военной историей, наполнен своими особенностями и гражданскими событиями, обладает специфической национальной культурой жителей, религиозными особенностями. В.Н. Карташова [5] отмечает, что студенческие объединения обладают высоким педагогическим потенциалом, поскольку вся инициатива исходит от самой молодежи, затронутые проблемы являются актуальными для молодежи, инициатива, идущая «по горизонтали», а не от администрации («по вертикали») учреждения, быстрее находит отклик у обучающихся. Автор пишет о потребности молодежи в самореализации, а студенческие объединения как раз и дают такую возможность. Студенческая молодежь наиболее восприимчива к социальным проблемам, социальной несправедливости, это возраст формирования жизненной позиции, закрепления нравственных основ жизни, которые закладывались в семье и ранее в других образовательных организациях.

Образовательные учреждения обладают необходимым воспитательным потенциалом: здесь сосредоточена обучающаяся молодежь, педагогические кадры (со специальным педагогическим образованием), наличие современных воспитательных технологий, методических средств, управленческие методы влияния, техническое оснащение и т.д. Поэтому, наличие в образовательном учреждении студенческих объединений различной направленности, будет усиливать воспитательное воздействие на молодое поколение, в том числе и в направлении военно-патриотического воспитания. Педагогический контроль деятельности таких объединений со стороны педагогического руководства учреждения не позволит им «уйти» от намеченных целей и свести всю свою деятельность к профанации.

Педагогами Л.А. Саенко и Т.Г. Затеевой [6] определено положительное влияние деятельности казачьих объединений в военно-патриотическом воспитании обучающейся молодежи. Авторы отмечают, что казачество представляет собой часть российского общества, является гарантом стабильности и безопасности. Трансляция в молодежной среде традиционной культуры казачества (трудолюбие, духовность, семейные ценности, служение Отечеству) становится основой формирования патриотизма у молодежи. В образовательном процессе необходимо предусмотреть проведение встреч с атаманами, лучшими представителями казачьего сообщества, изучение казачьей культуры и войскового этикета. Непосредственное участие студенческой молодежи в войсковых казачьих праздниках способствует развитию социально значимых качеств личности (патриотизм, благонравие, ответственность и др.). Авторам представляется перспективным использование казачьих объединений в военно-патриотическом воспитании молодежи с точки зрения его организации и воплощения. Необходимо сотрудничество казачьих объединений с образовательными учреждениями в целях военно-патриотического воспитания обучающихся. К сожалению, такое сотрудничество осуществляется только с некоторыми школами, вузами и т.д. Социальное партнерство казачьих общественных организаций и образовательных учреждений, работающих с молодежью, должно быть повсеместно.

Следовательно, для повышения действенности военно-патриотического воспитания и подготовки студенческой молодежи к воинской службе в ВС РФ целесообразным является:

1. Дополнение закона «О воинской обязанности и военной службе», распространение его положений в части, касающейся добровольной подготовки, в высших и средних профессиональных учебных заведениях, направленной на военно-патриотическое воспитание обучающейся молодежи.

2. Необходимость создания на федеральном и региональном уровне межведомственного учебно-методического центра военно-патриотического воспитания не только допризывной подготовки молодежи, но работы со студенческой молодежью. Задачами этого центра станут: разработка учебно-методического обеспечения процесса образования для учреждений и организаций, которые занимаются военно-патриотическим воспитанием (вузы, ссузы и т.д.), допризывной подготовкой молодежи; координация деятельности всех создаваемых региональных центров патриотического воспитания; работа по подготовке, переподготовке и лицензированию их инструкторско-преподавательского и руководящего состава.

3. Инициация ДОСААФ России при поддержке Министерств образования, обороны, спорта, туризма и молодежной политики формирования молодежных общественных объединений, профильных для каждого вида Вооруженных Сил и родов войск, путем объединения в них клубов юных моряков, космонавтов, летчиков, десантников, танкистов, связистов и др. Соответствующие военные ведомства должны разработать для этих клубов (молодежных объединений) профильные программы, методические рекомендации и учебники, оказать помощь с учебно-материальной базой. Ведение военно-патриотической работы не может протекать стихийно, это должна быть плановая, систематическая работа со стратегическим планированием.

4. В соответствии с ФЗ № 53 «О воинской обязанности и военной службе» и Указом Президента РФ № 391 (1997 г.) необходима организация учета и призыва выпускников военно-спортивных и военно-патриотических клубов, сообразно с профилем их подготовки. На сегодняшний момент, в связи с реорганизацией военных комиссариатов, работа в этом направлении является практически свернутой и не развивается.

5. Разработка и издание требований, нормативов и положений, предусматривающих порядок лицензирования общественных организаций для исполнения этой, по существу образовательной, деятельности, с учетом того, что нормативно-правовая и законодательная база Российской Федерации, включая Постановление Правительства № 1441 от 1999 г. (Положение о подготовке граждан Российской Федерации к военной службе) распространяет обязанность и право заниматься военно-патриотическим воспитанием не только на ДОСААФ, но и на прочие общественные организации, что до сих пор не выполнено ни Минобрнауки, ни Генеральным Штабом. Это обстоятельство является одним из факторов, который существенно сдерживает активность общественных организаций в сфере военно-патриотического воспитания молодежи, в том числе и студенческой молодежи.

6. Более активное освещение в средствах массовой информации мероприятий по военно-патриотической деятельности молодежных организаций и успехов в проведении военно-патриотического воспитания. В рамках данного пункта требуется создание информационно-пропагандистской интернет-площадки по военно-патриотическому воспитанию и активизация работы в интернет-пространстве с применением современных информационных технологий. Одна из важнейших задач военно-патриотической работы – это накопление, обработка и распространение информации, сбор и анализ обратной информации, управление региональными молодежными организациями, обеспечение доступа к информации участников молодежных клубов и прочих категорий молодежи. Также необходимо инициировать и обеспечить разработку компьютерных игр с позитивными образами военнослужащих ВС РФ.

7. Необходимо социальное партнерство региональных общественных объединений с образовательными учреждениями, в том числе с вузами, для осуществления военно-патриотического воспитания студенческой молодежи. Открытие в вузах студенческих клубов военно-патриотической направленности, разработка цели, задач и плана работы таких клубов, а также выработка механизмов вовлечения студенческой молодежи в работу клубов. Необходимо поддержка студенческих инициатив в военно-патриотическом направлении: молодежные движения, проведение социальных акций, деятельность поисковых отрядов, научно-исследовательская архивная работа, восстановление и поддержание в порядке памятников воинам освободителям, музейная работа в образовательных учреждениях и т.д.

Всё вышеперечисленное позволит нам:

1. Привлечь офицеров запаса и ветеранов к осуществлению государственной политики в области гражданского и военно-патриотического воспитания молодого поколения, в том числе студенческой молодежи, к подготовке к воинской службе в рядах ВС РФ и существенному повышению эффективности этой работы. Привлечь общественные объединения к реализации военно-патриотического воспитания молодежи в рамках образовательных учреждений (вузов, техникумов, колледжей, училищ). Использовать потенциал направленности общественных объединений (казачество, студенчество, волонтерство, самоуправление и т.д.) в военно-патриотическом воспитании.

2. Воспитать у студенческой молодежи чувство патриотизма, любовь к Родине, потребность в выполнении воинского долга, сформировать у молодежи готовность к воинской службе и защите Отечества, сформировать знания, навыки и умения, которые требуются каждому молодому человеку для службы в армии, развить морально-волевые качества.

3. Показать современное развитие вооруженных сил России, ее оснащение, боевой потенциал, а также бытовые условия жизни военнослужащих срочной службы. Сломать устаревшие стереотипы о «дедовщине» в воинских подразделениях в представлении молодежи о военной службе. Показать перспективы выбора военных специальностей для молодежи.

4. Включенность студенческой молодежи в деятельность общественных объединений будет занимать свободное время студентов, развивать их мировоззрение, формировать познавательный интерес к истории государства и военной истории, развивать инициативность, формировать гражданскую идентичность молодого поколения.

5. Оказывать эффективное противодействие проявлениям религиозного и политического экстремизма в среде студенческой молодежи, распространению алкоголизма и наркомании. Вырастить физически здоровое молодое поколение и сформировать у него потребность в здоровом образе жизни.

6. Привлечь внимание широкой общественности в лице общественных организаций к проблемам военно-патриотического воспитания студенческой молодежи. Развивать социальное партнерство между образовательными учреждениями и общественными организациями, что может выражаться в проведении совместных военно-патриотических мероприятий: круглый стол, конференция, форум, акция, волонтерская деятельность, совместные встречи с руководством воинских частей и подразделений, военно-патриотические игры, фотоконкурс по военно-патриотической тематике и т.д.

Выводы. Таким образом, мы можем сказать, что современные реформы Российского общества сопровождаются рядом отрицательных явлений, одно из которых проявляется в падении морально-нравственных и гражданских ориентиров среди студенческой молодежи. С либерализацией всех сфер общественной жизни, принятием курса, направленного на построение правового государства, и формированием гражданского общества, вся прежняя система воспитания студентов как будущих защитников Отечества была утрачена. Появилась острая необходимость в создании новой технологии военно-патриотического воспитания студенческой молодежи к воинской службе, которая будет основана на исторически сложившихся боевых, духовно-нравственных, культурных и трудовых традициях, а также на новых конституционных ценностях РФ. Региональные общественные организации и объединения могут оказать положительное воздействие в военно-патриотическом воспитании студенческой молодежи. Такие объединения могут функционировать как в рамках образовательного учреждения, так и вне его. Студенческие инициативы в военно-патриотическом направлении быстрее найдут отклик у сокурсников, нежели «указания» администрации учреждения. Максимальное вовлечение студентов в работу общественных организаций и объединений будет способствовать формированию патриотических чувств, чувства долга, гордости, формировать потребность в здоровом образе жизни, способность противостоять террористическим и экстремистским движениям, стимулировать к позитивной оценке воинской службы. Деятельность общественных организаций не должна носить стихийный, эпизодический характер, необходимо стратегическое планирование (определение целей и задач, плана мероприятий) в воспитательной работе военно-патриотической направленности.

Литература:

1. Ашутов В.Н. Военно-патриотическое воспитание студентов университета // Интеграция образования. 1997. № 3. С. 36-39.
2. Братковский А.П. Военно-патриотическое воспитание студентов // Вестник академии военных наук. 2007. № 1 (18). С. 116-118.
3. Паберзс А.И. Военно-патриотическое воспитание молодежи Санкт-Петербурга в 1992-2005 гг. (опыт деятельности государственных органов и общественных организаций) // Власть. 2009. № 7. С. 35-37.
4. Саенко Л.А., Битев А.С. Военно-патриотические основы формирования у молодежи позитивного отношения к военной службе: монография. – Ставрополь: Издательство «АГРУС», 2018. – 128 с.
5. Саенко Л.А., Карташова В.Н. Развитие гражданской активности студенческой молодежи средствами студенческого самоуправления: монография. - Ставрополь: Издательство «АГРУС», 2018. – 152 с.
6. Саенко Л.А., Затева Т.Г. Педагогический потенциал традиционной культуры казачества в патриотическом воспитании обучающейся молодежи // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2017. № 4 (208). С. 103-108.
7. Саенко Л.А., Битев А.С. Позитивное отношение молодежи к воинской службе как социально-педагогическая проблема // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 6 (55). С. 218-220.
8. Саенко Л.А., Карташова В.Н. Студенческое самоуправление в развитии гражданской активности учащихся // Дискуссия. 2014. № 6 (47). С. 96-103.
9. Смирнов С.М. Патриотическое воспитание как направление деятельности общественного объединения // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2010. № 2 (34). С. 122-126.
10. Фокина С.К. Педагогические условия военно-патриотического воспитания студента вуза // Экономика и социум. 2012. № 3 (3). С. 415-419.

Педагогика

УДК: 372.8

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель Круподерова Климентина Руслановна

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);

магистрантка Османова Сылу Равилевна

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ С ПОМОЩЬЮ ONLINE СРЕДСТВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассмотрены дидактические возможности online средств визуализации для формирования регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся. Приведены примеры формирования универсальных учебных действий при изучении различных тем на уроках информатики, с помощью учебной и сетевой проектной деятельности.

Ключевые слова: регулятивные универсальные учебные действия, познавательные универсальные учебные действия, коммуникативные универсальные учебные действия, online средства визуализации.

Annotation. The article discusses the didactic capabilities of online visualization tools for the formation of regulatory, cognitive and communicative universal educational actions of students. Examples of the formation of universal educational actions in the study of various topics in computer science lessons using educational and network project activities are given.

Keywords: regulative universal learning actions, cognitive universal learning actions, communicative universal learning actions, online visualization tools.

Введение. Сегодня перед школой поставлена задача формирования у обучающихся регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий. Формирование универсальных учебных действий на уроках информатики обсуждается в [2, 11]. Информатика может считаться метапредметом, в котором каждая тема уже на уровне содержания способствует формированию различных универсальных учебных действий (УУД). Действительно, информатика в большей степени, чем любой другой предмет, в первую очередь способствует формированию ИКТ-компетентности. В рамках информатики рассматриваются такие важные понятия, как система, системный подход, моделирование. Но эти понятия могут превратиться в УУД только тогда, когда обучающийся осознанно научится их использовать в своей учебной и познавательной деятельности.

В [4] обсуждается формирование универсальных учебных действий обучающихся с помощью проектной деятельности. При этом отмечается, что эффективным дидактическим инструментом для реализации системно-деятельностного подхода в обучении являются сервисы сети Интернет. Сегодняшний этап развития Интернета характеризуется активным использованием социальных сетевых сервисов, позволяющих организовать эффективное сотрудничество участников сетевого взаимодействия, сформировать как коммуникативные (в первую очередь), так и познавательные и регулятивные УУД.

В данной статье отдельное внимание уделим таким социальным сетевым сервисам, как online средства визуализации. Средства визуализации позволяют представить компоненты процессов или концепций и их отношения друг к другу. Такие представления позволяют использовать и левое и правое полушарие и работать с информацией, как в форме слов, так и в форме образов.

Сегодня online средства визуализации начинают активно использоваться в образовании. Возможности online сервисов визуализации для развития критического мышления рассматриваются в статье [7, 10], для организации оценивания – в статье [6], для активизации познавательной и творческой деятельности обучающихся – в пособии [3].

Покажем дидактические возможности online сервисов визуализации для формирования различных универсальных учебных действий в ходе учебной, проектной, внеаудиторной деятельности обучающихся в рамках информатики.

Авторами проанализировано более двух десятков различных сервисов online визуализации, подобраны различные online средства для построения ментальных карт, лент времени, «рыбьих скелетов», причинно-следственных карт, кластеров, инфографики и т.п.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрение средств визуализации начнем с ментальных карт. Ментальные карты разработаны Тони Бьюэном, известным писателем и консультантом по вопросам интеллекта, психологии обучения и проблем мышления. Майндмэппинг (mindmapping) – удобная и эффективная техника визуализации мышления и альтернативной записи. Рекомендации по использованию ментальных карт в самых разных областях деятельности приведены в [9].

Ментальные карты, прежде всего, направлены на формирование познавательных УУД. Формирование познавательных универсальных учебных действий с помощью online ментальных карт позволит мотивировать обучающихся на овладение навыками классификации, сравнения, установления причинно-следственных связей, представления больших объемов информации с изменением формы подачи материала. Работая с ментальными картами, обучающиеся учатся обозначать символами, знаками, изображениями и т.п. объекты или процессы; определять логические связи между компонентами системы, соединяя узлы ментальной карты; создавать информационные модели с выделением существенных характеристик объекта, явления или процесса для определения способа решения задачи в соответствии с ситуацией и т.п.

Ментальные карты могут использоваться и для формирования регулятивных и коммуникативных УУД. В учебной, проектной, исследовательской деятельности ментальные карты могут использоваться для проведения совместных «мозговых штурмов», для представления результатов сбора и анализа информации, для презентации результатов работы.

Создание обучающимися информационных продуктов в виде ментальных карт требует фокусирования их внимания на сути проблемы, организации критического чтения с целью дистилляции информации, позволяет импровизировать с графическими образами.

В таблице представлены некоторые примеры информационных продуктов учебной деятельности обучающихся в дисциплине «Информатика и ИКТ» с использованием сетевых сервисов для создания ментальных карт.

Сервисы для создания ментальных карт	Примеры информационных продуктов деятельности обучающихся
https://bubbl.us	Схема «Сервисы Интернет» http://gmy.su/:ykmn Кластер «Классификация мировых информационных ресурсов» https://goo.gl/62qYdW
http://www.mindmeister.com/	Ментальная карта «Возможности портала госуслуг» по теме «Информационное общество» https://clck.ru/KMV9X Ментальная карта, посвященная академику А.П. Ершову из сетевого проекта «День российской информатики» https://clck.ru/LazFc
https://www.mindomo.com/	Модель личной информационной среды https://clck.ru/Lb2S8 Ментальная карта «Высказывания известных личностей об информационной культуре» http://popplet.com/app/#/4322971
https://popplet.com/	

Приведенные примеры направлены, прежде всего, на формирование познавательного УУД «умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы».

Отличные возможности для визуального представления событий в хронологической последовательности представляют так называемые ленты времени (таймлайн – от. англ. timeline). И понятно, почему. В каждой предметной области, в т.ч. и информатике, можно выделить ряд тем, которые связаны с историческими аспектами науки: биографии ученых, зарождение научных теорий и становление научных взглядов, история выдающихся открытий и т.п. На ленте времени, как правило, существует возможность добавления иллюстраций, видеоресурсов, гиперссылок.

Учитывая специфику отображения информации на ленте времени, следует отметить, что деятельность обучающихся в процессе создания такого типа информационного продукта позволяет развивать у них навыки критического чтения. Поскольку количество выводимой текстовой информации ограничено, обучающийся должен внимательно ознакомиться с содержанием источников, описывающих данное событие, понять суть излагаемого материала, критически оценить и интерпретировать информацию, выделив главное и выразив свое отношение к ней.

Для построения лент времени существует большое количество сервисов. Некоторые из них: <http://www.timerime.com>, <https://www.timetoast.com>, <http://www.tiki-toki.com>. Пример ленты по теме «Информационное общество» – лента времени «Информационные революции» (<https://www.timetoast.com/timelines/1877933>). Другой пример – лента времени «Этапы выполнения программы «Информационное общество (2011-2020)»» (<https://www.timetoast.com/timelines/1851528>).

Работа с лентами времени направлена, несомненно, на формирование познавательных УУД. Но поскольку с одной лентой времени могут одновременно работать несколько человек, то и коммуникативные универсальные учебные действия также формируются. Данный сервис визуализации может использоваться и для формирования регулятивных УУД. Совместный доступ к создаваемой ленте времени, позволяет, например, членам команды, работающим над общим проектом, планировать его основные этапы, фиксировать промежуточные достижения в виде событий на ленте, сопровождая их фотографиями, ссылками на создаваемые продукты. Таким образом развиваются умения осуществлять самоконтроль своей деятельности, оценивать свою деятельность.

Удобным инструментом для проведения различных «мозговых штурмов», создания совместных творческих работ, интерактивных газет являются online интерактивные доски. Примеры сервисов: <http://www.twiddla.com>, <http://wikiwall.ru>, <https://ru.padlet.com>. Некоторые примеры использования online интерактивных досок: рекомендации по этичному поведению в сети Интернет (<https://goo.gl/S9VK4q>, использован сервис <https://padlet.com>), распространение компьютерного пиратства (<https://goo.gl/Nj75FG>, сервис <https://www.canva.com>).

Online интерактивные доски хороши для проведения рефлексии (одно из регулятивных УУД). Например, рефлексии в конце изучения темы компьютерных сетей можно провести с помощью написания синквейнов, посвященных Интернету (<https://clck.ru/ККу4Е>, сервис <https://ru.padlet.com>).

Отличную возможность для сжатого представления информации предоставляют сервисы создания инфографики. В современном мире лавинообразного роста информации в сети Интернет появилась проблема анализа больших массивов информации, скорости их обработки и эффективности усвоения. Для решения данной проблемы используется инфографика – графический способ подачи информации, данных и знаний, целью которого является быстро и четко преподнести сложную информацию. Инфографика представляет совокупность текста, изображений, графиков и т.п. с оригинальными композиционными и цветовыми решениями. Использование данного сервиса отлично служит формированию познавательных УУД.

Примеры инфографики по дисциплине «Информатика и ИКТ»: правила безопасной работы в Интернете (<https://goo.gl/VYgSyw>, сервис <https://www.easel.ly>), методы ведения информационных войн (<https://goo.gl/pAVFRD>, сервис <https://www.easel.ly>), история российского Интернета (<https://clck.ru/LbE4L>, сервис <https://infogram.com>).

Рассмотрим еще несколько интересных средств визуализации информации, позволяющих эффективно формировать различные УУД. Для представления проблем можно использовать схему «Фишбоун» (Рыбий скелет). Пример схемы «Рыбий скелет» для представления проблемы «Положительные и отрицательные стороны сети Интернет»: <http://gmy.su/:kkmn>. Старшеклассникам можно предложить освоить технику SWOT-анализа проблем. Пример SWOT-анализа по информатике «Информация в Интернете» https://miro.com/app/board/o9J_kzwutjw/.

Существует большое количество сервисов, позволяющих создавать дидактические игры на основе готовых шаблонов. Анализируя технологические возможности подобных сервисов, следует помнить, что игровые методы и приемы применяются, в основном, на этапе усвоения, закрепления и углубления знаний и, естественно, служат для развития познавательного интереса и повышения мотивации обучающихся. Один из сервисов <http://learningapps.org> – конструктор интерактивных упражнений. Он разработан научно-исследовательским Центром информатизации образования Педагогического колледжа РН Верн (Швейцария) в сотрудничестве с университетами городов Майнц и Циттау/Герлиц (Германия).

В арсенале сайта находится более 30 различных шаблонов с моментальной проверкой правильности заданий, на основе которых можно создавать викторины, кроссворды, задания на поиск соответствия, классификацию, установление хронологического порядка, подстановку пропущенных слов, нахождение ключевых слов на поле, заполненном буквами и т.д. При этом сервис предоставляет уникальную возможность обмена интерактивными заданиями по разным предметным областям.

Сервис имеет русскоязычный интерфейс. Пользователям предоставляется возможность встраивания задания на html-страницу. К тому же, функционал сервиса позволяет учителю создать онлайн-журнал и фиксировать образовательные достижения обучающихся.

Например, для формирования УУД по выявлению видовых отличий обучающимся предлагается выполнить интерактивное упражнение на классификацию готовых изображений по видам графики <http://bit.ly/1ofHw9r>. В теме «Устройство компьютера» обучающимся может быть предложен кроссворд <https://learningapps.org/2349744>. Пример кроссворда по теме «Интернет» <https://clck.ru/LbGUG>. Пример задания на классификацию российских Интернет-сервисов <https://clck.ru/LbGNa>, на поколения ЭВМ <https://clck.ru/LbGcW>.

Важным является подготовка учителей информатики к использованию сервисов визуализации в учебном процессе. Это можно организовать через курсы повышения квалификации, тьюторское сопровождение в образовательных организациях [1], различные дистанционные мастер-классы, самообразование, изучение опыта коллег [5].

Примеры формирования УУД с помощью сетевых сервисов визуализации в других дисциплинах можно найти в методическом пособии [3].

Выводы. Из психологических исследований известно, что до 90% информации передается визуальным способом, тем не менее, возможности феномена визуализации не в полной мере реализуются в сфере образования. В качестве дидактических визуальных средств доминируют иллюстративные формы наглядности, задающие извне готовый образ знания об изучаемом объекте, а не конструируемый мысленный образ, который выносится из внутреннего плана деятельности человека во внешний план [8].

В данной статье мы постарались продемонстрировать эффективность использования online инструментов визуализации для формирования универсальных учебных действий обучающихся в учебной, проектной, исследовательской деятельности на уроках информатики.

Литература:

1. Брыкина О.Ф., Каянина Т.И., Круподерова Е.П. Программа тьюторского сопровождения формирования ИКТ-компетентности педагогов как новый образовательный продукт // Вестник Мининского университета. 2016. № 2 (6). С. 18.
2. Жиркова В.С. Методы и приемы формирования коммуникативных универсальных учебных действий на уроках информатики // Молодой ученый. 2014. №6. С. 88-91.
3. Каянина Т.И., Круподерова Е.П., Степанова С.Ю. Интернет-проект: от идеи до реализации. Методическое пособие. Нижний Новгород. НИРО. 2017. 211 с.
4. Каянина Т.И., Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Формирование универсальных учебных действий обучающихся с помощью сетевой проектной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-4. С. 134-137.
5. Круподерова Е.П. Повышение квалификации на основе изучения опыта педагогов. // Вестник Минского университета. 2014. № 2(6). С. 15.

6. Круподерова К.Р., Терехина А.Е. Сервисы Веб 2.0 для оценивания проектной деятельности обучающихся. // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-3. С. 150-157.
7. Круподерова К.Р., Царева И.А. On-line сервисы визуализации для развития критического мышления // В сборнике: Информационные технологии в организации единого образовательного пространства: сборник статей по материалам конференции кафедры прикладной математики и информатики. Нижний Новгород: НГПУ, 2014. С. 42-48.
8. Манько Н.Н. Когнитивная визуализация дидактических объектов в активизации учебной деятельности. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.oprb.ru/data/partner/6/message/OK8N3U2t_2473.pdf
9. Нейтан Яу. Искусство визуализации в бизнесе. Как представить сложную информацию простыми образами. М.: Издательство «Манн, Иванов и Фербер», 2013. 352 с.
10. Тихонов А.П., Канянина Т.И. Развитие критического мышления обучающихся с помощью сетевых сервисов // «Психология и педагогика: методология, теория и практика». Сборник статей международной научно-практической конференции. 2016. С. 151-153.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Ларина Инесса Павловна

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

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматриваются основные направления психолого-педагогического просвещения родителей в рамках продуктивного комплексного взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей по профилактике нарушений развития детей раннего возраста.

Ключевые слова: психолого-педагогическое просвещение, дети раннего возраста, профилактика нарушений развития.

Annotation. The article discusses the main directions of psychological and pedagogical education of parents in the framework of a productive integrated interaction of a preschool educational organization with a family on the prevention of developmental disorders of young children.

Keywords: psychological and pedagogical education, young children, prevention of developmental disorders.

Введение. Изучение проблемы психолого-педагогического просвещения родителей детей раннего возраста относительно нарушений в развитии актуализируется по нескольким причинам. Во-первых, наступает момент прихода ребенка в дошкольное образовательное учреждение, а многие родители не знают, в какую группу и в какое учреждение лучше всего отдать ребенка на воспитание; во-вторых, субъективное мнение о готовности ребенка к воспитанию в дошкольном учреждении не всегда совпадает с объективными данными, полученными в ходе обследования ребенка специалистами; в-третьих, родители не имеют достаточно прочных знаний из области детской психологии и специальной педагогики, поэтому не способны вовремя распознать имеющиеся у ребенка нарушения, иногда принимают выраженные нарушения за «временные» явления в развитии. Все эти обстоятельства поднимают вопрос о психолого-педагогическом просвещении родителей в сфере нарушений в развитии ребенка.

Изложение основного материала статьи. В дошкольном возрасте ребенок проходит два института социализации, которыми являются семья и дошкольная образовательная организация (ДОО). Тесной взаимосвязи между этими институтами посвящено большое число исследований. Основным выводом всех этих исследований служит то, что ДОО и семья являются социализирующими агентами, функционирующими на едином образовательном пространстве. Это социальные институты, в которых происходит личностное, культурное и социальное развитие ребенка.

По мнению Т.В. Далининой, семья, с одной стороны, выступает в качестве социализирующего института, в котором происходит социальное развитие ребенка, а с другой, – своеобразной образовательной системы, или, по крайней мере, модели образовательной системы с нечеткой структурой организации целостного образовательного процесса. Родители, по мнению исследователя, выступают в качестве социализирующих агентов и педагогов. В этом смысле семья выполняет функции образовательного учреждения [6].

В статье 63 Семейного Кодекса РФ предусматривается обязанность родителей обеспечить ребенку получение образования. Образовательный процесс осуществляется в системе дошкольного, затем – школьного образования, и является важнейшим процессом, обеспечивающим целостное развитие ребенка. Как законные представители ребенка, родители имеют право защищать его интересы, то есть имеют право быть представлены в образовательном учреждении и участвовать в образовательном процессе непосредственно. Данное положение статьи 64 Семейного Кодекса РФ контекстно содержит предписание, касающееся необходимости организации эффективного взаимодействия ДОО и семьи [11].

Рассматривая взаимодействие между ДОО и семьей в контексте партнерства, прежде всего, целесообразно определить специфику их общей (совместной) деятельности, а также выявить общие цели и задачи.

А.В. Козлова отмечает, что ДОО и семья на определенном этапе развития ребенка находятся и функционируют в пересекающихся областях, и на данном этапе функции не разграничиваются [7]. Иными словами, ДОО становится в определенном смысле «второй семьей» для ребенка, причем с преобладающим числом задач по социализации.

Но в сущности ДОО и семья являются различными социальными институтами, функционирование которых происходит в разных условиях. В дошкольной организации ребенок получает образование, приобретает навык взаимодействия с социумом, умение планировать собственную деятельность. Однако насколько эффективно ребенок будет овладевать этим, зависит от семьи. Гармоничное развитие дошкольника

без активного включения родителей в образовательном процессе вряд ли возможно. Семья для ребенка – среда обитания и воспитания, где решаются основные педагогические задачи. Эффективность воспитания детей во многом зависит от уровня педагогической грамотности, педагогической образованности и компетентности родителей.

Цель взаимодействия между ДОО и семьей – установление партнерских отношений участников педагогического процесса, приобщение родителей к жизни детского сада. Новые подходы к взаимодействию педагогов и родителей: переход от сотрудничества по обмену информацией и пропаганды педагогических знаний к сотрудничеству как межличностному общению педагога с родителями диалогической направленности. Ключевым понятием здесь является диалог, под которым подразумевается личностно равноправное общение, совместное приобретение опыта.

Взаимодействие ДОО с семьей осуществляется, по мнению Е.В. Логиновой, в следующих направлениях:

- развитие здоровье сберегающей среды для ребенка,
- личностное развитие ребенка (формирование положительных черт характера, определенных социально и личностно значимых качеств, мотивации к продуктивной и нужной деятельности, поиск гармонии в эмоционально-чувственной сфере),
- физическое и интеллектуальное развитие ребенка,
- обеспечение образовательного процесса в ДОО (материально-техническое, методическое, информационное) [9].

Федеральный Государственный Образовательный Стандарт дошкольного образования предусматривает обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей [10].

ДОО как образовательная система и социализирующий агент должна обеспечивать открытость процесса собственного функционирования в указанных аспектах. Данная задача решается следующими путями.

1. Создаются условия, позволяющие родителям участвовать в образовательном процессе. Участие в образовательном процессе предполагает активизацию родителей на совместную с педагогами ДОО деятельность по повышению уровня развития и воспитания ребенка. Родители могут принимать непосредственное участие в организуемых на базе ДОО образовательных мероприятиях, осуществлять поддержку педагогов в плане реализации идей по улучшению качества образовательного процесса в учреждении.

2. ДОО организует всестороннюю поддержку родителей в развитии и воспитании детей. Поддержка может осуществляться в форме информационно-просветительской работы с родителями, в форме различных совместных мероприятий, имеющих целью педагогическое, психологическое и правовое просвещение законных представителей ребенка.

3. ДОО обеспечивает включение семьи в целостную образовательную деятельность, что предполагает формирование системы совместных проектов, создаваемых на основе диагностики потребностей субъектов образовательного процесса и уровня поддержки в вопросах воспитания и развития.

4. ДОО знакомит родителей с реализуемыми или проектируемыми программами по воспитанию и развитию ребенка, а также с изменениями в федеральном и муниципальном законодательстве, касающимися функционирования ДОО, вопросов, связанных с организацией и обеспечением целостного образовательного процесса на различных уровнях.

5. ДОО информирует семью о целях, задачах, перспективах развития образовательной системы с целью повышения уровня педагогической и правовой грамотности законных представителей ребенка и обеспечения поддержки в реализации прав, предусмотренных соответствующими нормативно-правовыми актами.

Е.П. Арнаутовой были выделены основные формы взаимодействия ДОО и родителей (ДОО с семьей ребенка): информационно-аналитические, познавательные и наглядно-информационные [2].

Информационно-аналитические формы взаимодействия ДОО и семьи направлены на выявление запросов субъектов взаимодействия, их идей по воспитанию и развитию ребенка, по осуществлению целостного образовательного процесса. В процессе реализации этих форм взаимодействия субъекты осуществляют сбор информации о различных сторонах функционирования как в индивидуальном, так и в совместном режимах. Данные формы могут быть реализованы в виде различных мониторингов, процессов анкетирования, тестирования, диагностических бесед, конференций, семинаров-практикумов, тренингов, исследовательских интервью.

Познавательные формы взаимодействия ДОО и семьи связаны с организацией учебно-познавательной стороны образовательного процесса, с активным вовлечением субъектов образовательного процесса в познавательную деятельность. Как условие взаимодействия ДОО и семьи организация познавательного процесса может включать различные мероприятия по развитию дошкольников в виде экскурсий, походов, выставок, театрализованных представлений.

Суть познавательных форм – ознакомление родителей с возрастными и психологическими особенностями детей дошкольного возраста, формирование у них практических навыков воспитания. Основная роль принадлежит собраниям в нетрадиционной форме, групповым консультациям. Педагоги творчески подходят к их организации и проведению, опираясь часто на популярные телепередачи.

Наглядно-информационные формы условно разделены на две подгруппы:

- информационно-ознакомительная;
- информационно-просветительская.

Наглядно-информационные формы в нетрадиционном звучании позволяют правильно оценить деятельность педагогов, пересмотреть методы и приемы семейного воспитания.

Задача информационно-ознакомительной формы – ознакомление родителей с дошкольным учреждением, особенностями его работы, педагогами. Задачи информационно-просветительской формы близки к задачам познавательных форм и направлены на обогащение знаний родителей об особенностях развития и воспитания детей дошкольного возраста. К ним относятся: выпуск газеты для родителей, компьютерная презентация текста, рисунков, диаграмм, библиотеки для родителей по основным проблемам семейной педагогики.

Однако работы Е.П. Арнаутовой [1,2], О.Л. Зверевой [6], Н.Г. Григорьевой [4], а также Ю.Б. Гиппенрейтер [3] в большей степени посвящены воспитательному аспекту и педагогическому просвещению родителей детей. Несмотря на multifunctionality системы педагогических знаний

родителей, необходимо просвещение последних и в психологическом контексте. Психологическое просвещение также является одним из основных направлений взаимодействия ДОО с семьей ребенка.

С.Ю. Козлова рассматривает психологическое просвещение как систематизированную работу ДОО с родителями, направленную на формирование у них соответствующих компетенций, которые позволили бы выявлять нарушения в развитии детей на самых ранних стадиях жизни ребенка для своевременной коррекции [8].

Также психологическое просвещение родителей будет способствовать формированию у них правильной позиции относительно готовности ребенка к ДОО.

Е.Ю. Тагаева рассматривает в качестве важного аспекта психологического просвещения родителей формирование у них навыка распознавания серьезных нарушений речи [12]. Этот аспект связан с формированием у ребенка речевой деятельности как основной составляющей продуктивной коммуникации. Все характеристики речевой деятельности взаимосвязаны. Поэтому важно при диагностике учитывать единство речевых процессов, определяющих уровень речевой активности в целом.

Речь связана с мыслительными и коммуникативными процессами. Нарушение речевой деятельности приводит к недостаткам в этих формах деятельности, к нарушению основных психических процессов, лежащих в основе этих форм, поэтому при диагностике речевой деятельности важно сопоставлять мыслительные процессы и речевые акты, то есть анализировать единство речевых и познавательных сфер деятельности.

Также необходимо учитывать связь между речевой деятельностью и коммуникационной активностью. При осуществлении диагностики эту взаимосвязь необходимо учитывать для формирования полноценной оценки состояния речевой функции ребенка.

Е.В. Чернигиной выделены основные аспекты комплексного психологического просвещения родителей. Исследователь предлагает просвещать родителей относительно диагностики и коррекционной работы в области развития речи, мыслительной деятельности, профилактики нежелательного поведения, выявления особенностей личностного и социального развития ребенка.

Речевое развитие, по мнению Е.В. Чернигиной, поддается непосредственной диагностике с помощью доступного для родителей метода наблюдения. Нарушения в речевом развитии легко выявляются, однако Е.В. Чернигина предлагает обучать родителей коррекционной работе, направленной на устранение возможных нарушений речи.

Родители в состоянии диагностировать у ребенка невнимательность, гиперактивность, агрессивное поведение.

Невнимательность дифференцируется исследователем на шесть аспектов, оказывающих негативное влияние на деятельность ребенка, на контакты с окружающими, на самооценку:

- неспособность сосредоточить внимание,
- неспособность сохранять внимание,
- отказ от внимательно слушания речи,
- отказ от выполнения инструкций или неполное выполнение инструкций,
- отсутствие организованности,
- сопротивление вовлечению в активную познавательную деятельность,
- частая потеря вещей,
- отвлечение на посторонние стимулы,
- забывчивость.

Гиперактивность и импульсивность также дифференцируются исследователем на шесть аспектов, оказывающих негативное влияние на деятельность ребенка, на контакты с окружающими, на самооценку:

- наличие беспокойных движений отдельных частей тела при определенном его положении,
- отсутствие усидчивости,
- постоянные и бессмысленные передвижения,
- отсутствие выдержки при осуществлении какой-либо деятельности,
- усиленная двигательная активность там, где необходим покой,
- болтливость,
- неумение выслушать вопрос до конца,
- отсутствие терпеливости,
- манера прерывать речь других, вмешиваться в разговоры.

Все эти признаки, по мнению Е.В. Чернигиной, поддаются непосредственному выявлению при наблюдении за ребенком в повседневной жизни.

Личностное развитие диагностируется путем анализа качеств ребенка, особенностей его деятельности, отношения к последней. Социальное развитие диагностируется в процессе наблюдения за тем, как ребенок общается, как взаимодействует с окружающими. Ребенок в раннем возрасте больше привязан к миру взрослых, со сверстниками ребенок пока общается не столь активно. Однако к 3-му году жизни ребенок уже способен выстраивать определенные отношения как со взрослыми, так и с другими детьми [13, 14, 15, 16].

Задача психолога и педагога заключается в том, чтобы установить уровень сформированности родительской компетентности в вопросах развития ребенка на раннем жизненном этапе. Н.И. Яицкая предлагает выявлять следующие структурные элементы данного уровня:

- 1) характер ценностного отношения к родительским обязанностям,
- 2) уровень родительских знаний о видах нарушений в раннем возрасте,
- 3) степень заинтересованности в проблемах, с которыми ребенок может столкнуться в ДОО,
- 4) уровень знаний о нарушениях в развитии собственного ребенка,
- 5) характер субъективного представления родителей о готовности ребенка к ДОО.

По мнению исследователя, высокие показатели по каждому аспекту свидетельствуют о высоком уровне психологической компетентности родителей [17]. Однако в противоположном случае необходимо разрабатывать систему психолого-педагогического просвещения родителей.

Выводы:

1. Ранний возраст предшествует дошкольному периоду в развитии ребенка и определяет основные направления развития. На раннем этапе можно диагностировать основные нарушения в развитии и спрогнозировать дальнейшее становление психофизиологических функций организма.

2. Важность диагностики и коррекции выявленных на ранней стадии нарушений обусловлена выбором форм и средств учебно-воспитательной работы с ребенком. Чем раньше будут диагностированы возможные нарушения, тем эффективнее будут созданы психолого-педагогические условия в образовательной среде.

3. На ранней стадии развития многие его аспекты поддаются непосредственному наблюдению. Практически каждый родитель в состоянии проследить основные процессы, отвечающие за развитие ребенка. Однако для более тщательного подхода к выявлению нарушений в развитии ребенка необходимо разрабатывать систему психолого-педагогического просвещения родителей.

4. Психолого-педагогическое просвещение семьи по профилактике нарушений в развитии детей – это комплексная работа с родителями, осуществляемая в рамках продуктивного взаимодействия ДОО с семьей. В рамках психолого-педагогического просвещения родителей детей раннего возраста происходит формирование психолого-педагогической компетентности, включающей основные компетенции и знания, которые позволяют родителям оценить характер развития ребенка, выявить возможные нарушения и своевременно начать коррекционную работу.

5. Психолого-педагогическое просвещение призвано сформировать у родителей правильное представление о готовности ребенка к дошкольной образовательной организации.

Литература:

1. Арнаутова Е.П. Методы обогащения воспитательного опыта родителей / Е.П. Арнаутова // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 9. – С. 52-58.
2. Арнаутова Е.П. Педагог и семья / Е.П. Арнаутова. – 3-е изд., стереотип. – М., 2012. – 252 с.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М., 1997. – С. 238.
4. Григорьева Н.Г., Козлова Л.Д. Как мы работаем с родителями / Н.Г. Григорьева, Л.Д. Козлова // Дошкольное воспитание. – 1998. – №9. – С. 23-31.
5. Далинина Т.В. Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей / Т.В. Далинина // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 1. – С. 41-49.
6. Зверева О.Л., Кротова Т.В. Общение педагога с родителями и ДОО: Методический аспект / О.Л. Зверева, Т.В. Кротова. – 3-е изд., стереотип. – М: Сфера. 2017. – 305 с.
7. Козлова А.В., Дешулина Р.П. Работа с семьей / А.В. Козлова, Р.П. Дешулина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Т.У. Сфера, 2014. – 387 с.
8. Козлова С.Ю. Психологическое просвещение родителей детей дошкольного возраста / С.Ю. Козлова // Семья и детский сад. – 2016. – № 3 (25). – С. 25-27.
9. Логинова Е.В., Шиврина Е.В., Александрова И.А. Выстраивание партнерских отношений ДОО с родителями с целью оптимизации детско-родительских отношений как условие личностного развития ребенка / Е.В. Логинова, Е.В. Шиврина, И.А. Александрова // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2015. – С. 79-84.
10. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» / Издан 17 октября 2013 г. (в ред. от 27 июня 2014 г.) // № 1155. 01.01.2015. Собрание законодательства РФ.
11. Семейный кодекс РФ (в ред. от 14 ноября 2017 г.) / Принят 29 декабря 1995 г. // № 223-ФЗ. 15.11.2017. Собрание законодательства РФ.
12. Тагаева Е.Ю. Речевое развитие дошкольников: взаимодействие детского сада и семьи / Е.Ю. Тагаева // Педагогическое мастерство: материалы III междунар. науч. конф. – М., 2013.
13. Чернигина Е.В. К вопросу о влиянии детско-родительского взаимодействия и семейной ситуации на развитие личности и социализацию ребенка раннего возраста в детском саду / Е.В. Чернигина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2011. – № 2. – С. 41-47.
14. Чернигина Е.В. Психолого-педагогическая работа с родителями детей раннего и младшего дошкольного возраста по профилактике нарушений в поведении детей / Е.В. Чернигина; автореф. дис. ... магистр. психол.-пед. наук. – М., 2013. – 23 с.
15. Чернигина Е.В. Психолого-педагогическая работа с родителями детей раннего и младшего дошкольного возраста по профилактике нарушений в мышлении детей / Е.В. Чернигина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. – № 4. – С. 33-36.
16. Чернигина Е.В. Психолого-педагогическая работа с родителями детей раннего и младшего дошкольного возраста по профилактике речевых нарушений у детей раннего возраста / Е.В. Чернигина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2013. – № 3. – С. 25-33.
17. Яицкая Н.И., Цыбуленко Е.В. Психологическое просвещение как одна из форм профилактической работы педагога-психолога ДОО / Н.И. Яицкая, Е.В. Цыбуленко // Образование и воспитание. – 2017. – №1.1. – С. 45-47.

УДК 378.147

магистрант Лихидько Михаил Алексеевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

магистрант Закиева Луиза Ришатовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат педагогических наук Шахмаева Ксения Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

ИНТЕГРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье описан опыт применения интегративного обучения студентов, будущих бакалавров технического вуза, в процессе профессиональной подготовки. Раскрыто влияние интегративного обучения студентов на формирование общекультурных компетенций на дисциплинах профессионального цикла. Приведены примеры интегративных курсовых проектов в ходе изучения архитектурных дисциплин у бакалавров по направлению подготовки «Строительство».

Ключевые слова: студенческая команда, командная работа, общекультурные компетенции, интегративные курсовые проекты, гибкие навыки.

Annotation. The article describes the experience of integrative training of students, future bachelors of a technical university, in the process of vocational training. The influence of integrative student learning on the formation of general cultural competencies of students in the disciplines of the professional cycle is revealed. Examples of integrative course projects in the study of architectural disciplines at bachelors in the direction of preparation "Construction" are given.

Keywords: student team, teamwork, general cultural competencies, integrative course projects, soft skills.

Введение. Очередной виток научно-технического прогресса предъявляет новые требования к молодым специалистам, попадающим на рынок труда из университетов. Буквально пятьдесят лет назад основным требованием к работникам технических специальностей являлось выполнение однотипных действий в соответствии с четкими правилами. На сегодняшний день, ситуация кардинально изменилась. Большинство однотипных и повторяющихся процессов успешно автоматизированы, а от работников требуется владение определенным набором когнитивных и социально-поведенческих навыков, которые помогут в успешном продвижении компании. Большое количество научных исследований, посвященных изучению современного рынка труда, утверждает, что развитие таких навыков необходимо для дальнейшего роста экономики. В связи с этим, основной задачей современного работодателя становится развитие человеческого капитала, раскрытие личности человека и его талантов.

О необходимости развития человеческого капитала говорит ряд всемирных и российских документов, прогнозирующих пути развития общества в ближайшем будущем:

1. Доклад о мировом развитии 2019 «Изменение характера труда» [2];
2. Исследование «Россия 2025: от кадров к талантам» [3];
3. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы [1].

Согласно ежегодно выпускаемому Всемирным банком Докладу о мировом развитии, в настоящее время для максимального использования новых возможностей научно-технического прогресса необходимо развивать человеческий капитал. «Чтобы использовать преимущества новых технологий и смягчить наиболее острые из порождаемых ими проблем, <правительству> придется «с ощущением совершенной неотложности» осуществлять инвестиции в своих граждан – прежде всего, в образование...» [2].

Современная система технического образования должна быть нацелена на подготовку новых кадров, которые владеют не только профессиональными и общепрофессиональными компетенциями, но и комплексом неспецифических навыков, необходимых для успешной работы. В профессиональной среде довольно часто говорят о таких навыках, используя термин «гибкие навыки» (англ. softskills).

Гибкие навыки — это набор неспециализированных надпрофессиональных навыков, оказывающих большое значение на эффективность участия человека в рабочем процессе. Гибкие навыки не связаны с определенной областью профессиональных знаний – основную роль в их формировании играют личностные качества и способности. К гибким навыкам, как правило, относят: когнитивные навыки (умение комплексного решения проблем, планирование и целеполагание); социально-поведенческие навыки (умение работать в команде, развитый эмоциональный интеллект, умение слушать и строить диалог, убеждать окружающих и аргументировать своё мнение) и адаптационные навыки (уверенность в собственных силах, логическое и критическое мышление).

Изложение основного материала статьи. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по техническим направлениям подготовки содержат в себе перечень компетенций, направленных на формирование гибких навыков у бакалавров в результате освоения образовательной программы. Например, способность к коммуникации на русском и иностранных языках для решения задач межличностного взаимодействия, умение работать в коллективе, способность к самоорганизации и самообразованию и т.д. [5].

Как правило, перечисленные компетенции формируются у бакалавров при изучении дисциплин гуманитарного цикла, таких как «Культурология и межкультурное взаимодействие», «Технология командообразования и саморазвития», «Иностранный язык» и др. Однако, применение студентами полученных знаний, умений и навыков на профессиональных дисциплинах остается затруднительным. Поэтому, в процессе изучения таких дисциплин, важно сделать акцент на формировании общекультурных

компетенций, чтобы студент, погружаясь в профессиональную деятельность, смог отработать и неспецифические навыки.

Одним из инструментов формирования гибких навыков у студентов в процессе изучения профессиональных дисциплин является выполнение интегративных курсовых проектов и выпускных квалификационных работ.

Интеграция – это объединение отдельных компонентов в единое целое и их взаимопроникновение. Интегративные курсовые проекты и выпускные квалификационные работы отличаются тем, что при их разработке студент применяет не только определенные знания по предмету, но и знания, полученные на других изучаемых дисциплинах. Выполнение интегративных проектов способствует совмещению теории и практики, позволяет применять все имеющиеся профессиональные знания и, в результате, раскрывает интеллектуальный потенциал студента [8].

Как правило, перед студентами технического университета ставят междисциплинарные профессиональные задачи, успешное решение которых требует системного подхода. Именно поэтому внедрение в обучение интегративной работы качественно повлияет на профессиональный уровень студентов.

Наиболее эффективно интегративные проекты выполнять в командах. В этом случае процесс разработки проекта напоминает реальную трудовую деятельность, что способствует развитию гибких навыков, сформированных на общекультурных дисциплинах – помогает студентам учиться выстраивать коммуникацию друг с другом, искать и изучать возможные пути решения поставленных задач и самостоятельно решать возникающие в ходе разработки проекта проблемы. Таким образом, внедрение интегративного обучения и организация командной работы позволяет не только эффективно применять междисциплинарные знания, но способствует развитию гибких навыков студентов.

Умение работать в команде – важный социально-поведенческий навык. Команда – это наиболее совершенный тип социальной группы, отличительными чертами которого являются постоянный состав, четко сформулированная общая цель, правильно распределенные роли, налаженная коммуникация между участниками согласно выработанным правилам и активное сотрудничество для получения общего результата [4].

Изначально академическую группу студентов нельзя назвать командой, так как она организована случайным образом из людей с различным уровнем знаний и различным жизненным опытом. В процессе обучения из студентов, которые понимают эффективность командного взаимодействия, формируется студенческая команда. Правила и условия командной работы определяются на начальном этапе формирования команды. Обычно к этим правилам относятся совместное принятие решений, учитывающее точку зрения каждого члена команды, активную коммуникацию и инициативность всех участников. Также, для формирования команды необходима выработка общего видения цели, определение стратегии командной работы, распределение командных ролей и выявление лидера.

Возникновение в студенческой команде доверия, взаимопонимания и благоприятной психологической обстановки возможно только тогда, когда происходит приравнение личных интересов к командным, появляется чувство ответственности за действия каждого участника, происходит компенсация пробелов в знаниях одного участника команды навыками другого. Особенно ценным для команды является появление синергетического эффекта, заключающегося в умножение интеллектуальных усилий одного члена команды за счет усилий другого. Это дает основное преимущество команды – возможность решать непосильные для одного человека или группы задачи.

На основе вышеизложенного, командную работу студентов можно определить, как «коллективную целенаправленную учебно-профессиональную деятельность обучающихся, направленную на решение общей задачи с высокой долей ответственности и согласованности действий, самоконтролем ролевого поведения, на основе обсуждения и внедрения своих идей из различных профессиональных областей по правилам, выработанным участниками команды» [6, с. 95].

Для выполнения интегративных курсовых проектов и выпускных квалификационных работ целесообразно формировать студенческие команды двух типов. В первом случае команды формируются из студентов разных профилей подготовки. При этом каждый из участников команды обладает базой общих профессиональных знаний и блоком узконаправленных знаний согласно своему профилю подготовки. Это способствует широкой профессиональной компетентности команды. Кроме того, наличие общей базы профессиональных знаний облегчает коммуникации участников и позволяет разработать стратегический подход к решению поставленных задач [9].

Как правило, при выполнении курсового проекта в традиционной форме каждому студенту выдается индивидуальное задание. В случае реализации интегративного курсового проектирования из студентов разных направлений подготовки формируется команда, каждый член которой будет работать над выполнением части проекта, согласно своему профилю подготовки. Это позволяет не только закрепить полученные лекционные знания на практике, но и способствует увеличению степени проработки проекта. При такой организации работы студент изучит вопросы смежных специальностей, научится брать ответственность за определенный этап выполнения проекта, выстроит коммуникации с другими участниками команды. «Итогом такой командной работы, как правило, является выполненный проект, содержащий все необходимые разделы, с проработанными проектными, конструкторскими, экономическими и технологическими решениями» [6, с. 145].

Однако, при таком подходе формирования команды могут возникнуть определенные сложности. Основная из них связана с организацией взаимодействия студентов – каждый профиль подготовки имеет различное расписание и занятость в течение обучения.

Вторым вариантом формирования команды для выполнения интегративных курсовых проектов является объединение студентов одного профиля подготовки. В этом случае студенческая команда обладает мощной узконаправленной компетенцией, благодаря которой способна решать более сложные задачи. Коммуникация в таких случаях обычно не затруднена, однако, зачастую возникает столкновение профессиональных мнений, требующее конструктивной дискуссии для поиска общего решения.

Задание на курсовой проект можно выдавать с акцентом на более глубокую проработку. Это будет способствовать развитию коммуникативных качеств каждого члена команды, а также позволит выполнить проект на более высоком профессиональном уровне и увеличит степень проработки проектных решений.

Рассмотрим примеры интегративных курсовых проектов, предложенных студентам-бакалаврам направления подготовки «Строительство» в процессе профессиональной подготовки в рамках изучения архитектурных дисциплин.

Общая тема первого курсового проекта – «Проектирование производственного комплекса по изготовлению газобетонных блоков в г. Уфа». Для активизации командного взаимодействия необходимо включить каждого участника в общее обсуждение. Темой обсуждения может послужить анализ технологических и функциональных процессов производственного цеха и административно-бытового корпуса проектируемого комплекса. Следующим шагом необходимо определиться с составом помещений данных объектов и осуществить поиск рационального планировочного решения основного производственного цеха, учитывая требования к проектированию отдельных помещений. Выполняя это задание, студенты актуализируют опыт межличностного общения и принятия групповых решений.

Следующим этапом необходимо разделить курсовой проект на несколько заданий, чтобы определить объем работы каждого студента. Например, проектирование основного производственного цеха, проектирование административно-бытового корпуса, проектирование склада готовой продукции, планировочная организация территории комплекса. Для каждого задания назначаются исполнители из числа участников команды. Затруднения, возникающие в ходе процесса проектирования, обсуждаются между собой и с преподавателем.

Общая тема второго курсового проекта – «Коттеджный поселок «Пуск» в г. Екатеринбург». На первом этапе выполнения работы необходимо обсудить концепцию данного коттеджного посёлка, определиться с его архитектурным стилем и основными идеями проектирования генерального плана территории.

Вторым этапом также следует определить объемы работ каждого участника команды. Проект можно разделить на следующие задачи – планировочная организация жилого комплекса, проектирование одноэтажного индивидуального жилого дома общей площадью до 90 квадратных метров с террасой, проектирование одноэтажного индивидуального жилого дома общей площадью до 140 квадратных метров с подвалом и гаражом, проектирование двухэтажного индивидуального жилого дома общей площадью до 150 квадратных метров с навесом для автомобиля и сауной, и т.д.

В процессе командной работы, в рамках сотрудничества, студенты обсуждают планировочные решения индивидуальных жилых домов, согласовывают их оптимальные варианты, определяют с цветовым решением и материалом отделки фасадов, степень благоустройства прилегающей территории. После принятия общей концепции, приступают к выполнению своего персонального задания.

В ходе параллельной работы над проектом студенты получают опыт межличностного общения и командной работы, умение нести ответственность за принятые решения, опыт сотрудничества и убеждения других [7].

Заключительным является этап защиты проекта, на котором студенты выступают с презентацией своей работы и отвечают на интересующие аудиторию вопросы. На данном этапе преподаватель производит контроль и оценку знаний студентов, выясняет причины успеха и неудач в процессе проектной деятельности.

Схожие этапы проходят обучающиеся при выполнении интегративных выпускных квалификационных работ. Основным отличием является присутствие на защите Государственной экзаменационной комиссии. Работодатели, входящие в экзаменационную комиссию, оценивают не только профессиональную подготовку, но и готовность к дальнейшей трудовой деятельности.

Выводы. Выполняя интегративные курсовые проекты и выпускные квалификационные работы, студенты учатся не только применять полученные знания и умения при решении комплексных задач, связанных со сферой профессиональной деятельности, но и совершенствуют такие гибкие навыки, как опыт командной работы, опыт ведения дискуссии и проведения презентаций, умение слушать, говорить и убеждать, устанавливать крепкие и продуктивные трудовые отношения.

Молодой специалист с глубокими профессиональными знаниями и развитыми когнитивными навыками отвечает самым современным требованиям рынка труда. Развитые когнитивные и социально-поведенческие навыки специалиста являются выгодным преимуществом для современного сотрудника и, что немало важно, вносят вклад в общечеловеческий капитал, способствуя развитию мирового общества.

Литература:

1. Акт правительства Российской Федерации «Об утверждении Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы» от 29.12.2014 № 2765-р // Электронная профессиональная справочная система «Кодекс». 08.01.2015 г.
2. Всемирный банк Доклад о мировом развитии 2019 «Изменение характера труда». - Вашингтон, округ Колумбия: Всемирный банк, 2019. - 142 с.
3. Россия 2025: от кадров к талантам // BCG URL: https://www.bcg.com/Images/Russia-2025-report-RUS_tcm27-188275.pdf (дата обращения: 25.11.2019).
4. Савва Л.И., Гасаненко Е.А., Шахмаева К.Е. Готовность студентов технического вуза к командной работе как основа профессионального имиджа // Перспективы науки и образования. - 2018. - №6. - С. 56-64.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (Уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки РФ от 12.03.2015 № 201 // КонсультантПлюс. – Режим доступа: www.consultant.ru (дата сохранения: 16.04.2015).
6. Шахмаева К.Е. Формирование готовности к командной работе студентов технического вуза в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / К.Е. Шахмаева - Магнитогорск, 2019. - 196 с.
7. Шахмаева К.Е. Формирование у студентов технического вуза навыков работы в команде // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. - 2014. №2. - С. 23-26.
8. Шахмаева К.Е., Савва Л.И. Моделирование процесса организации командной работы студентов технического вуза // Современные проблемы науки и образования. - 2017. № 2. - С. 198.
9. Шахмаева К.Е., Савва Л.И., Павлова Л.В. Интегративное обучение как основа организации командной работы студентов вуза // Современные проблемы науки и образования. - 2017. - №6. - С. 227.

УДК 37.033

кандидат педагогических наук Лощилова Анна Александровна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное
 учреждение высшего образования "Нижегородский государственный
 педагогический университет имени Козьмы Минина" (г. Нижний Новгород);
аспирант Рыжечкина Лариса Игоревна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное
 учреждение высшего образования "Нижегородский государственный
 педагогический университет имени Козьмы Минина" (г. Нижний Новгород)

ВОСПИТАНИЕ У ЧЛЕНОВ ДЕТСКОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ ЭКОЛОГО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУЛЬТУРНЫХ ЛАНДШАФТОВ³

Аннотация. В статье раскрыта актуальность и состояние проблемы воспитания эколого-ориентированных нравственных качеств у членов детского общественного объединения. Определены ключевые методологические подходы и этапы формирования эколого-ориентированных нравственных качеств. Рассмотрена сопряженность этапов с технологиями, методами и содержательными линиями программы деятельности детского общественного объединения. Представлены коллективно-творческие дела, направленные на изучение, сохранение и совершенствование культурных ландшафтов родного края, осознание обучающимися важности воспитания в себе личностных качеств, способствующих гармонизации взаимоотношений между человеком и природой в культурном ландшафте. Материалы статьи могут быть полезны педагогам и кураторам детских общественных объединений.

Ключевые слова: эколого-ориентированные нравственные качества, детское общественное объединение, культурологический подход, технология коллективно-творческих дел, методы духовно-нравственного воспитания.

Annotation. The article reveals the relevance and state of the problem of education of environmental-oriented moral qualities among members of a children's public association. The key methodological approaches and stages of the formation of environmental-oriented moral qualities are identified. The interconnection of stages with technologies, methods and substantive lines of the program of activities of the children's association is considered. Collective and creative affairs aimed at studying, preserving and improving the cultural landscapes of the native land, students' awareness of the importance of educating in themselves personal qualities that contribute to the harmonization of the relationship between man and nature in the cultural landscape are presented. The materials of the article may be useful to teachers and curators of children's public associations.

Keywords: ecological-oriented moral qualities, children's public association, cultural approach, technology of collective and creative affairs, methods of spiritual and moral education.

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ, проект 19-013-00749 Код конкурса А «Исследование теоретических основ развития эколого-ориентированной жизнедеятельности школьников в культурном ландшафте»

Введение. В настоящее время в условиях возникающих противоречий между обществом и природой стратегическое значение для выживания человеческой цивилизации приобретает переход общества на путь устойчивого развития, требующий подчинения деятельности нравственным и экологическим императивам. Ключевую роль в данном процессе играет образование, ведущей тенденцией которого является «возвращение к личности», обращение к мировоззренческим основаниям (В.А. Славин), его гуманизация и экологизация.

В международных документах (Айти-Нагойская декларация по образованию в интересах ОУР, план осуществления Глобальной программы действий в области ОУР) подчеркивается потенциал образования для расширения возможностей учащихся в деле преобразования себя и общества, воспитания глобальной гражданственности, ответственности, способности к взаимодействию и принятию решений в условиях неопределенности.

В данном контексте стратегически важным становится формирование эколого-ориентированных нравственных качеств: экологической ответственности, гражданственности, эстетической отзывчивости, чувства долга.

На основе анализа работ (Л.В. Алиевой, Д.Н. Лебедевой, С.В. Качалиной, Р.А. Литвак, Е.В. Титовой, А.В. Волохова и др.) установлено, что эффективными формами, способствующими развитию и нравственному становлению личности, обладают детские общественные объединения. Функционируя на базе государственных, частных и общественных организаций, они представляют собой добровольное, самоуправляемое сообщество, созданное по инициативе детей и взрослых для достижения совместных целей и задач (Л.В. Алиева) [1]. По утверждению И.И. Фришман, детские общественные объединения стимулируют позитивные ценностные ориентации и отношения, актуализируют общественно-значимые потребности, что в конечном итоге способствуют воспитанию нравственных качеств личности [16].

Анализ литературы позволил определить ряд работ, посвященных различным аспектам исследования нравственного воспитания школьников в детских общественных объединениях:

- становление гражданского самоопределения и гражданственности у подростков в детских объединениях (О.И. Петрич, Н.В. Попович, Г.Г. Николаев, Л.Ю. Мاستыкина, Н.В. Вохмина, О.В. Солодова, Т.А. Сухарева, Н.В. Божко);

³ Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ, проект 19-013-00749 Код конкурса А «Исследование теоретических основ развития эколого-ориентированной жизнедеятельности школьников в культурном ландшафте».

- воспитание патриотизма (Е.Н. Рыманова, А.Л. Захаров);
- нравственное воспитание в детских творческих объединениях (Р.С. Гарифулина, Л.С. Рогачёва);
- формирование экологической культуры школьников в детских объединениях (А.В. Стримова, И.А. Самарина);
- воспитание ценностных ориентаций в деятельности детских общественных объединений (С.В. Тиханова, И.В. Сиволобова).

В нашем исследовании продолжена работа в данном направлении и связана с разработкой методических условий воспитания эколого-ориентированных нравственных качеств у членов детского общественного объединения. Они представлены последовательностью этапов воспитания эколого-ориентированных нравственных качеств, а также сопряженностью этапов с технологиями, методами и содержанием геоэкологического направления программы деятельности детского общественного объединения.

Изложение основного материала статьи. Методологической основой разработки исследования являются культурологический, личностно-деятельностный и аксиологический подходы.

Культурологический подход - способствует сохранению связи между прошлым, настоящим и будущим, приобщению обучающихся к духовно-нравственным традициям своего народа, постижению отечественной культуры, заложенных в ней национальных ценностей и духовного опыта. Процесс нравственного воспитания в рамках данного подхода разворачивается как творение человеком себя, создание мира человека, как культурное творчество, как улучшение, культурное преобразование социума (Е.В. Бондаревская) [3]. Культурологический подход ориентирует на включение в содержание программы деятельности детского общественного объединения вопросов, связанных с изучением культурных ландшафтов родного края. Культурные ландшафты, представляя собой территорию, пространство, где гармонично «вплетены» друг в друга культура, история, природная среда, способствует самопознанию, самовыражению, самореализации личности, взаимному улучшению личностных качеств и качеств вмещающего ландшафта.

Аксиологический подход - детерминирует осмысление и усвоение обучающимся экогуманистических ценностей и норм, формирование ценностного отношения обучающихся к культурным ландшафтам. Определяет коэволюционную направленность взаимодействия членов детского объединения с природой.

Личностно-деятельностный подход – ориентирует на формирование субъект-субъектных отношений, учёт интересов, потребностей и индивидуальных особенностей школьников (И.А. Зимняя) [7]. Создание условий для развития отношений сотрудничества и взаимопомощи, побуждающих к эколого-ориентированной деятельности и нравственным поступкам. По утверждению В.М. Мясичева, «личность, включенная в систему общественных отношений, объективированных в виде господствующих в ее окружении отношений к природе, общественной и личной собственности, к людям, труду, постепенно усваивает их, и они становятся собственными отношениями личности к той действительности, с которой она взаимодействует [11]». Данный подход предполагает использование методов, обеспечивающих воспитание у членов детского объединения эколого-ориентированных нравственных качеств посредством стимулирования их активности, взаимодействия друг с другом. В этой связи важными для нашего исследования являются следующие методики, технологии и методы:

- методы духовно-нравственного воспитания С.И. Маслова [10], способствующие пробуждению у школьников адекватных эмоциональных переживаний.

- методы эвристического обучения А.В. Хуторского, предполагающие конструирование обучающимися собственного смысла, целей, содержания, непрерывное открытие нового, создание материализованных и личностных образовательных продуктов [17].

- диалоговые методы, «обуславливающие личностное развитие субъекта» (В.В. Сериков) [13], позволяющие рассматривать процесс нравственного развития личности как последовательность органически развивающихся диалогов: мотивационного, самопрезентующего, критического, конфликтного, рефлексивного, смыслотворческого, самореализующего (С.В. Белова) [2].

- технология коллективно-творческих дел (КТД) И.П. Иванова, предполагающая заботу членов детского объединения друг о друге, о своем коллективе, об окружающих людях через разработку, планирование и организацию разнообразных дел, совместный поиск решений различных проблем [8].

В ходе анализа психолого-педагогических исследований (А.В. Запорожец, Л.И. Рувинский, Е.В. Субботский, Р.К. Терещук, С.Г. Якобсон, А.И. Титаренко, Т.Е. Конникова, З.Е. Васильева, И.А. Колесникова, Б.Т. Лихачев, Н.Е. Щуркова и др.) установлено, что в основе нравственных качеств личности находятся усвоенные ребенком моральные нормы и ценности. В этой связи процесс нравственного развития невозможен без перехода социальных моральных принципов и норм во внутренние этические инстанции личности, требования к самой себе. Это предполагает комплексное воздействие на все сферы личности, формирование нравственных знаний, нравственных чувств и нравственного поведения. Опираясь на данное положение, была определена последовательность этапов формирования эколого-ориентированных нравственных качеств у членов детского объединения: 1. Информационно-познавательный этап; 2. Эмоционально-ценностный этап; 3. Нравственно-поступочный этап; 4. Рефлексивно-оценочный этап.

Далее рассмотрим данные этапы в сопряжении с содержанием и дидактическими методами (таблица 1), способствующими развитию эколого-ориентированных качеств личности у членов детского объединения.

Сопряженность этапов воспитания эколого-ориентированных нравственных качеств с методами и содержанием геоэкологического направления программы деятельности детского общественного объединения (ДОО)

<i>Этапы</i>	<i>Содержательные линии геоэкологического направления программы ДОО</i>	<i>Методы и технологии формирования эколого-ориентированных нравственных качеств</i>
1. Информационно-познавательный этап	<ul style="list-style-type: none"> • Эколого-эстетическая линия «Познаю культурные ландшафты сердцем». • Эколого-ориентированной интеллектуальной линии «Познаю культурные ландшафты мыслью». 	<ul style="list-style-type: none"> • Метод образного видения • Метод символического видения • Метод эвристических вопросов • Метод сравнения • Мотивационный и критический диалоги • КТД
2. Эмоционально-ценностный этап	<ul style="list-style-type: none"> • Эколого-этическая содержательная линия «Осмысляю ценности культурного ландшафта». 	<ul style="list-style-type: none"> • Метод эмоционально-ценностного акцентирования • Метод пробуждения адекватных эмоций • Метод эмоционально-ценностных противопоставлений • Смыслотворческий диалог • КТД
3. Нравственно-поступочный этап	<ul style="list-style-type: none"> • Эколого-созидательное направление «Сохраняю и улучшаю культурные ландшафты». 	<ul style="list-style-type: none"> • Метод проектов • Метод нравственно-экологических поручений • Самореализующий диалог • КТД
4. Рефлексивно-оценочный этап	<ul style="list-style-type: none"> • Линия «Я и культурный ландшафт: ретроспектива». 	<ul style="list-style-type: none"> • Методы рефлексии • Рефлексивный диалог • КТД

На *информационно-познавательном этапе* осуществляется восприятие и означивание членами детского объединения системы нравственных понятий (долга, ответственности, сострадания, сотрудничества, гармонии), формирование нравственно-экологических знаний. Предполагает реализацию эколого-эстетической содержательной линии «Познаю культурные ландшафты сердцем» и эколого-ориентированной интеллектуальной линии «Познаю культурные ландшафты мыслью». Представленные линии способствуют созданию условий для эстетического восприятия ландшафта, созданию его целостного образа, пробуждение интереса к его изучению. Раскрывается диалектика взаимоотношений компонентов культурного ландшафта как единства природы, человека и результатов его деятельности.

Данному этапу соответствуют следующие методы эвристического обучения А.В. Хуторского: «метод образного видения», позволяющий обучающимся понять первопричину объекта, заключенную в нём идею; «метод эвристических вопросов», направленный на поиск сведений о каком-либо объекте; «метод сравнения», предполагающий сравнение различных версий школьников с культурно-историческими аналогами; «метод символического видения», заключающийся в поиске и построении обучающимися связи между объектом и его символом [17].

Педагог вовлекает школьников в мотивационный и критический диалоги, а также в участие в коллективно-творческих делах эколого-ориентированной направленности:

- вечер-путешествие «Культурные ландшафты родного края: неизведанные уголки и любимые места»;
- эстафета веселых задач «Образы культурных ландшафтов»;
- пресс-конференция «Мои нравственные качества и качества культурного ландшафта»;
- турнир знатоков «Культурный ландшафт: основные понятия, история, проблематика»;
- турнир-викторина «Культурный ландшафт: структура, факторы формирования и развития».

Второй *эмоционально-ценностный этап* ориентирован на осмысление участниками детского объединения коэволюционных ценностей, «заложенных» в культурном ландшафте. Ему соответствуют эколого-этическая содержательная линия «Осмысляю ценности культурного ландшафта», предполагающая создание условий для формирования ответственного отношения к культурному ландшафту, осознание его значимости, важности сохранения для будущих поколений. Члены детского объединения изучают объекты культурного наследия находящиеся на территории ландшафта, традиции местного сообщества, сложившуюся культуру природопользования и её влияние на облик ландшафта.

С данным этапом сопряжены методы духовно-нравственного воспитания С.И. Маслова [10], направленные на пробуждение у школьников эмоциональных переживаний: *метод эмоционально-ценностного акцентирования* – способствует переживанию духовно-нравственной ценности культурных ландшафтов; *метод пробуждения адекватных эмоций* содействует возникновению нравственных эмоциональных отношений к культурным ландшафтам родного края; *метод эмоционально-ценностных противопоставлений* предполагает на основе демонстрации педагогом противоположных ценностей пробуждает у школьников противоположные чувства, обостряет у учеников переживание нравственных чувств и коэволюционных ценностей.

Обучающиеся участвуют в смысловом диалоге, побуждающим членов детского объединения к обсуждению эколого-ориентированных моральных дилемм связанных с культурными ландшафтами родного

края, совершению нравственного выбора. Также школьники привлекаются к организации коллективно-творческих дел:

- рассказ-эстафета «Ценность культурных ландшафтов родного края: в поисках смыслов»;
- турнир знатоков поэзии «Культурные ландшафты: мыслью и сердцем»;
- - литературно-художественные конкурсы (рассказ, сказка, письмо) «Роль традиций в сохранении культурных ландшафтов»;
- собрание-диспут «Природа, культура, общество: в поисках взаимовлияний»;
- кукольный театр «Культурный ландшафт - хранитель исторической памяти Земли»;
- операция «Поиск» «Культурный ландшафт как объект наследия». «Погружение» в культурный слой ландшафта»;
- устный журнал «Кодекс природопользователя культурных ландшафтов».

Третий *нравственно-поступочный этап* содействует формированию нравственных поступков и предполагает природоохранную, проектную, социально-значимую деятельность членов детского объединения. С данным этапом сопряжено эколого-созидательное направление «Сохраняю и улучшаю культурные ландшафты». В его рамках школьники изучают особенности сохранения и восстановления культурных ландшафтов родного края, качество жизни в них, а также знакомятся экодизайном и его ролью в улучшении качества культурного ландшафта. Этому способствует использование метода проектов, метода нравственных эколого-ориентированных поручений, самореализующего диалога, а также комплекса следующих коллективно-творческих дел:

- защита фантастических проектов «Культурные ландшафты мой мечты: взгляд в будущее»;
- операция «Экодизайн культурных ландшафтов»;
- операция-акция «Нравственные качества личности и устойчивое развитие культурных ландшафтов»;
- операция «Культурный ландшафт: сохраним и приумножим».

Рефлексивно-оценочный этап – ориентирован на самоанализ и самооценку участниками детского объединения своего отношения к культурному ландшафту и деятельности в нём. Этому способствует содержательная линия «Я и культурный ландшафт: ретроспектива». В ходе рефлексивного диалога школьники осмысливают свой опыт эколого-ориентированной деятельности, пытаются понять влияние культурного ландшафта на нравственный облик личности и её воздействие на качества ландшафта. Предполагает следующие коллективно-творческие дела: «Письмо по кругу: Я и культурный ландшафт», операция «Эстафета-рефлексия» на тему «наш вклад в сохранение культурных ландшафтов родного края» и пр.

Выводы. Таким образом, в исследовании выявлен потенциал культурных ландшафтов в воспитании у членов детского объединения эколого-ориентированных нравственных качеств (экологической ответственности, гражданской ответственности, эстетической отзывчивости, чувства долга). Определены ключевые методологические подходы, представленные культурологическим, личностно-деятельностным, аксиологическим. Установлены этапы формирования эколого-ориентированных нравственных качеств: информационно-познавательный; эмоционально-ценностный; нравственно-поступочный; рефлексивно-оценочный. Разработаны содержательные линии геоэкологического направления программы деятельности детского объединения. Раскрыта сопряженность этапов формирования эколого-ориентированных нравственных качеств с содержательными линиями и методами. Разработаны и представлены коллективно-творческие дела, направленные на изучение, сохранение и совершенствование культурных ландшафтов родного края, а также осознание обучающимися важности нравственного совершенствования.

Литература:

1. Алиева Л.В. Детское общественное объединение в системе социального воспитания детей и юношества: учебно-методическое пособие. М., 2007. С. 72.
2. Белова С.В. Диалог – основа профессии педагога: Учебно-методическое пособие. М.: «Педагогика», 2002. 148 с.
3. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на-Дону: Учитель, 1999. 560 с.
4. Винокурова Н.Ф., Лощилова А.А. Формирование экологической ответственности у учащихся 8-го класса средствами школьной географии на основе взаимосвязи классно-урочной, внеурочной и внеклассной деятельности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2013. № 7 (82). С. 115-118.
5. Винокурова Н., Лощилова А.А. Методика воспитания экологической ответственности у учащихся 5-7 классов в неформальном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №61-1. С. 149-153.
6. Волохов А.В., Фришман И.И. Стратегия и тактика развития детского общественного объединения как особого института социального воспитания // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 2. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 63-70.
7. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. 384 с.
8. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. М.: Педагогика, 1989. 122 с.
9. Колесникова И.А. Воспитание к духовности и нравственности в эпоху глобальных перемен / И.А. Колесникова // Педагогика. 2008. № 9. С. 25
10. Маслов С.И. Дидактические основания духовно-нравственного воспитания / С.И. Маслов // Педагогика. 2008. № 9. С. 47-50.
11. Мясичев В.Н. Психология отношений / Под ред. А.А. Бодалева. М., 1995. С. 156-158
12. Педагогика и психология: актуальные проблемы и перспективы исследований на современном этапе / [И.Н. Байбародских, Е.Л. Беляк, Н.Н. Давыдова и др.]; Под ред. Ю.Д. Овчинникова, Р.К. Серёжниковой – Самара: ООО «Офорт», 2016. 196 с.
13. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград, 1994. 152 с.
14. Сырова Н.В. Визуальная культура как средство формирования общей и профессиональной культуры человека [Электронный ресурс] / Н.В. Сырова, В.Н. Чикишев. Электрон. ст. [Россия], 2019. URL:

<https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-1-5>, свободный (Vestnik of Minin University. 2019. Том 7. № 1.) (20.11.2019).

15. Титаренко А.И. Структуры нравственного сознания / А.И. Титаренко. М., 1974. 253 с.

16. Фришман, Ирина Игоревна. Игровое взаимодействие в детских объединениях: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01. Ярославль, 2001. 340 с.

17. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

18. Шуркова Н.Е. Новое воспитание. М.: Педагогическое общество России. 2000. 112 с.

Педагогика

УДК: 371

кандидат биологических наук, доцент Лутовина Екатерина Емельяновна

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

кандидат биологических наук, доцент Чикенева Ирина Валерьевна

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

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ГОТОВНОСТИ К ДЕЙСТВИЯМ В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ ТЕХНОГЕННОГО ХАРАКТЕРА

Аннотация. Статья посвящена решению актуальных проблем формирования у обучающихся готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях техногенного характера. Авторами определены ключевые понятия исследования. Установлено, что разработка и внедрение педагогической модели, основанную на реализации следующих педагогических условий: развитие познавательного интереса; повышение познавательной активности; повышение теоретических представлений; развитие эмоциональной устойчивости; формирование практического опыта; повышение физической подготовки позволит проследить положительную динамику данного процесса через последовательное развитие когнитивной сферы и деятельности сферы у обучающихся.

Ключевые слова: готовность обучающихся к действиям в чрезвычайных ситуациях техногенного характера, педагогические условия, развитие когнитивной сферы и деятельности сферы у обучающихся.

Annotation. The article is devoted to the solution of actual problems of formation of readiness for actions in emergency situations of technogenic character in students. The authors defined the key concepts of the study. It is established that the development and implementation of a pedagogical model based on the implementation of the following pedagogical conditions: development of cognitive interest; increase of cognitive activity; increase of theoretical concepts; development of emotional stability; formation of practical experience; increasing physical training will allow us to trace the positive dynamics of this process through the consistent development of the cognitive sphere and activity sphere in students.

Keywords: readiness of students to act in emergency situations of technogenic nature, pedagogical condition, the development of the cognitive sphere and the sphere of activity of students'.

Введение. Изучение нормативно-правовой документации в сфере образования в области основ безопасности жизнедеятельности позволят нам определить целый ряд направлений в формировании культуры безопасного поведения обучающихся общеобразовательных организаций. Важнейшим условием обеспечения безопасной жизни каждого человека и в целом всего общества является необходимость в развитии готовности к возможным опасностям, что, безусловно, влияет на актуализацию вопросов в области разработки научно-методических ресурсов. Соответственно обязательным аспектом мы можем выделить необходимость проведения ранней адаптации обучающихся к безопасному поведению в условиях возможной опасности.

По мнению педагогов-исследователей, обучающиеся школьного возраста имеют все психофизиологические возможности, которые обеспечивают формирование у личности чувств индивидуальной и коллективной безопасности. В условиях основной школы можно сформировать мотивационную сферу обучающегося, побуждающую их к соблюдению норм и правил безопасной деятельности в условиях возможных чрезвычайных ситуаций. Анализ современных проблем в мире безопасной жизнедеятельности позволил определить, что техногенная катастрофа или стихийное бедствие носит не предсказуемый характер и может возникнуть в любой момент. Поэтому сегодня имеется необходимость в обучении обучающихся основной школы основам безопасного поведения при техногенной опасности.

Соответственно у обучаемых необходимо формировать осознанное, самостоятельное и ответственное отношение личной безопасности и безопасного пребывания окружающих, провести работу по воспитанию готовности к эффективному и обоснованному поведению в условиях техногенной опасности. В процессе выполнения поставленных государственных задач необходимо обеспечить подготовку обучающихся основной школы к безопасной деятельности посредством реализации комплекса педагогических условий.

В процессе исследования нами осмыслен понятийно-категориальный аппарат: «готовность обучающихся к действиям в чрезвычайных ситуациях техногенного характера» рассматривается в трудах Акимовой Л.А., Басовой И.А., Белова С.В., Мошкина В.Н. [2; 8]; теоретические и методологические положения в области обеспечения безопасности жизнедеятельности в условиях чрезвычайных ситуациях техногенного происхождения (Бачевский В.И., Литвинов Е.Н., Поляков В.В., Репин Ю.В., Смирнов А.Т., Акимова Л.А., Чикенева И.В. и др.) [3; 6]; теоретические и методологические положения в области медицины катастроф; теоретические и методологические положения в области психологии (Беспалов О.В., Давыдова Т.Ю., Земцов В.А., Казанков В.В., Шидловский А.Л., Харин Ю.И.) [1; 4]; теоретические и методологические положения в области физического воспитания (Ильнич В.И., Кабачков В.А., Коровин С.С., Полиевский С.А., Раевский Р.Т.) [5; 7].

Сегодня в педагогической практике активно реализуются государственные и авторские образовательные программы, однако в основном они носят теоретический характер, а поэтому внедрять их в полном объеме,

без оптимизации образовательного процесса является не достаточно эффективным при формировании практических аспектов безопасной жизнедеятельности в условиях возможных опасностей.

Проблема формирования у обучающихся основной школы готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях техногенного характера обусловлена следующими противоречиями: между повышением требований общества к безопасности во всех сферах жизни, а так же необходимостью в сохранении собственного здоровья и низким уровнем готовности к безопасному поведению у обучающихся общеобразовательных организаций; между новыми идеями и концепциями в формировании у обучающихся основной школы готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях техногенного характера и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения данного процесса.

Цель статьи: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем доказать эффективность модели формирования у обучающихся готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях техногенного характера.

Изложение основного материала статьи. Под готовностью обучающихся в контексте данной работы мы понимаем сумму свойств обучаемого, которые характеризуются определенным уровнем сформированности комплекса качеств индивидуально-личностной направленности, важным аспектом является способность демонстрировать необходимые навыки, определяющие степень развития безопасного поведения. Признаками готовностью обучающихся к безопасным действиям в опасности техногенного характера являются сознательное отношение к опасной ситуации, уровень просвещения в области возникающей проблемы, умение актуализировать мир познания в условиях возникшей сложности, уровень практической готовности к обеспечению безопасности и способность оперативно осуществить деятельность, уровень прикладной физической подготовки.

К основным компонентам модели нами представлены: содержательный компонент, обусловленный необходимостью в когнитивной подготовке обучаемых; практический компонент, обусловленный необходимостью в деятельностной подготовке обучаемых.

Содержательный компонент включает в себя различные блоки.

1. Правила поведения в процессе решения проблем защиты от чрезвычайных ситуаций техногенного характера и последствий их возникновения. При подготовке к теоретическим занятиям необходимо пересмотреть и адаптировать изучаемую информацию ориентируясь на специфику техногенных опасностей, деятельность спасателей, технические возможности, а также индивидуальные личностные качества обучающихся.

2. Психологическая безопасность в условиях возможной техногенной опасности. При отборе содержательной части образования нами учтены важные аспекты отношения человека к опасности, жизни, здоровью, что тесно связано с обеспечением грамотной ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций техногенного характера.

3. Основы выживания в чрезвычайных ситуациях техногенного характера. Осуществляется изучение основ сердечно-легочной реанимации, умение оказать помощь при утоплении, в процессе поражения отравляющими средствами, разнообразие методов и средств оказания помощи.

Практический компонент включает в себя различные блоки.

1. Формирование практического опыта.

2. Повышение прикладной физической подготовки. Данное направление представляет собой развитие общей выносливости, ловкости, волевых качеств и оперативность мышления.

Таблица 1

Модель формирования у обучающихся основной школы готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях техногенного характера

содержательный компонент			практический компонент		
1 этап – мотивационно-информационный					
2 этап – тренировочный					
3 этап – творческий					
Педагогические условия					
Развитие интереса	Повышение познавательной активности	Повышение теоретических представлений	Развитие эмоциональной устойчивости	Формирование практического опыта	Повышение прикладной физической подготовки
Методы формирования			Методы формирования		
<ul style="list-style-type: none"> - демонстрации; - встречи со специалистами МЧС, медицинскими работниками и др.; - ситуационное моделирование; - объяснения; - беседы; - разработка проектов; - имитационные технологии. 			<ul style="list-style-type: none"> - тренинги; - консультации; - практические занятия; - мастер-классы; - решение ситуационных задач; - упражнения; - тренировки; - соревнования. 		
Развитие когнитивной сферы обучающихся			Развитие деятельностной сферы обучающихся		

Этапы реализации модели:

1 этап – мотивационно-информационный. На этом этапе обучаемые изучали опасности окружающей среды, знакомились с признаками и причинами возникновения техногенных опасностей, анализировали последствия возникновения техногенной опасности. Выявляли пути безопасного поведения в повседневной жизни, которые позволят минимизации и преодолению последствий техногенной опасной ситуации.

2 этап – тренировочный. На этом этапе обучаемые формировали умения выбирать способы взаимодействия в условиях возможной техногенной опасности, адекватному поведению в соответствии с опасностью, развивали умения использовать средства защиты в условиях техногенной чрезвычайной ситуации.

3 этап – творческий. На этом этапе обучаемые овладели способами самостоятельного принятия управленческих решений в условиях техногенной опасности; умению планировать и контролировать, регулировать и оценивать свои действия и поступки.

В научно-исследовательской работе приняли участие обучающиеся 8 классов в количестве 50 человек. Научно-исследовательская работа выполнена на базе МОАУ «Средняя общеобразовательная школа № 87» и МОАУ «Средняя общеобразовательная школа № 40» города Оренбурга, по 50 обучающихся в 8 «А» и в 8 «Б» классах исследуемых общеобразовательных организаций. Результаты формирования у обучающихся готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях техногенного характера.

1. Определение уровня развития познавательного интереса у обучающихся (по методу С. Епифановой). Посредством анализа результатов, полученных в ходе диагностических мероприятий мы оценили уровень сформированности развития познавательного интереса у респондентов на контрольном этапе эксперимента в 8 «А» классе: 48% респондентов продемонстрировали высокий уровень изучаемого показателя; 44% респондентов продемонстрировали средний уровень изучаемого показателя; 8% респондентов продемонстрировали низкий уровень изучаемого показателя; а в 8 «Б» классе: 24% респондентов продемонстрировали высокий уровень изучаемого показателя; 44% респондентов продемонстрировали средний уровень изучаемого показателя; 32% респондентов продемонстрировали низкий уровень изучаемого показателя.

Полученные результаты позволяют провести сравнение по ходу которого нами определено, что все респонденты показали повышение уровня развития познавательного интереса на контрольном этапе эксперимента, особенно в экспериментальной группе (в 8 «А» классе).

2. Определение уровня развития познавательной активности у обучающихся (по методу Т.С. Паниной). Посредством анализа результатов, полученных в ходе диагностических мероприятий мы оценили уровень сформированности развития познавательной активности у респондентов на контрольном этапе эксперимента в 8 «А» классе: 40% респондентов продемонстрировали высокий уровень изучаемого показателя; 48% респондентов продемонстрировали средний уровень изучаемого показателя; 12% респондентов продемонстрировали низкий уровень изучаемого показателя, а в 8 «Б» классе: 20% респондентов продемонстрировали высокий уровень изучаемого показателя; 48% респондентов продемонстрировали средний уровень изучаемого показателя; 32% респондентов продемонстрировали низкий уровень изучаемого показателя.

Полученные результаты позволяют провести сравнение, по ходу которого нами определено, что все респонденты показали улучшение в повышении уровня познавательной активности в двух группах, однако результаты в экспериментальной группе (8 «А» класс) значительно лучше, чем в контрольной группе на контрольном этапе эксперимента.

3. Определение уровня сформированности знаний у обучающихся в области безопасных действий в чрезвычайных ситуациях техногенного характера (по методу А.Т. Смирнова). Посредством анализа результатов полученных в ходе диагностических мероприятий мы оценили уровень сформированности знаний в области безопасных действий в чрезвычайных ситуациях техногенного характера на контрольном этапе эксперимента в 8 «А» классе: 44% респондентов продемонстрировали высокий уровень изучаемого показателя; 40% респондентов продемонстрировали средний уровень изучаемого показателя; 20% респондентов продемонстрировали удовлетворительный уровень изучаемого показателя; респондентов, которые продемонстрировали низкий уровень изучаемого показателя нет, а в 8 «Б» классе: 20% респондентов продемонстрировали высокий уровень изучаемого показателя; 40% респондентов продемонстрировали средний уровень изучаемого показателя; 32% респондентов продемонстрировали удовлетворительный уровень изучаемого показателя; 12% респондентов продемонстрировали низкий уровень изучаемого показателя.

Следовательно, реализация оптимальных педагогических условий при подготовке обучающихся к безопасной деятельности в условиях техногенной опасности будут способствовать повышению уровня знаний в области безопасных действий в чрезвычайных ситуациях техногенного характера на контрольном этапе эксперимента.

4. Определение уровня развития эмоциональной устойчивости (по методу Н.Н. Наричина). Посредством анализа результатов, полученных в ходе диагностических мероприятий мы оценили уровень развития эмоциональной устойчивости у респондентов на контрольном этапе эксперимента в 8 «А» классе: 40% респондентов продемонстрировали высокий уровень изучаемого показателя; -44% респондентов продемонстрировали средний уровень изучаемого показателя; 16% респондентов продемонстрировали низкий уровень изучаемого показателя, а в 8 «Б» классе: 20% респондентов продемонстрировали высокий уровень изучаемого показателя; 44% респондентов продемонстрировали средний уровень изучаемого показателя; 36% респондентов продемонстрировали низкий уровень изучаемого показателя.

Следовательно, при подготовке обучающихся к безопасной деятельности в условиях техногенной опасности реализация разработанной модели обеспечит развитие эмоциональной устойчивости у респондентов, как элемента развития деятельности сферы обучающихся в области готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях техногенного характера.

5. Определение уровня сформированности практического опыта у обучающихся, посредством решения ситуационных задач (по методу И.В. Ситка). Посредством анализа результатов, полученных в ходе диагностических мероприятий мы оценили уровень сформированности практического опыта в области безопасных действий в чрезвычайных ситуациях техногенного характера на контрольном этапе эксперимента в 8 «А» классе: 40% респондентов продемонстрировали высокий уровень изучаемого показателя; 40%

респондентов продемонстрировали средний уровень изучаемого показателя; 16% респондентов продемонстрировали удовлетворительный уровень изучаемого показателя; 4% респондентов продемонстрировали низкий уровень изучаемого показателя, а в 8 «Б» классе: 20% респондентов продемонстрировали высокий уровень изучаемого показателя; 36% респондентов продемонстрировали средний уровень изучаемого показателя; 36% респондентов продемонстрировали удовлетворительный уровень изучаемого показателя; 12% респондентов продемонстрировали низкий уровень изучаемого показателя.

Полученные результаты свидетельствуют о повышении уровня сформированности практического опыта в области безопасных действий в чрезвычайных ситуациях техногенного характера на контрольном этапе исследования, особенно в экспериментальной группе (8 «А» класс).

6. Определения уровня физической подготовки у обучающихся посредством оценки по тесту К. Купера. Посредством анализа результатов, полученных в ходе диагностических мероприятий, мы оценили уровень физической подготовки обучающихся на контрольном этапе эксперимента в 8 «А» классе: 8% респондентов продемонстрировали превосходный уровень изучаемого показателя; 20% респондентов продемонстрировали отличный уровень изучаемого показателя; 32% респондентов продемонстрировали хороший уровень изучаемого показателя; 28% респондентов продемонстрировали удовлетворительный уровень изучаемого показателя; 12% респондентов продемонстрировали плохой уровень изучаемого показателя, респондентов, которые продемонстрировали очень плохой уровень изучаемого показателя нет, а в 8 «Б» классе: 4% респондентов продемонстрировали превосходный уровень изучаемого показателя; 12% респондентов продемонстрировали отличный уровень изучаемого показателя; 16% респондентов продемонстрировали хороший уровень изучаемого показателя; 40% респондентов продемонстрировали удовлетворительный уровень изучаемого показателя; 24% респондентов продемонстрировали плохой уровень изучаемого показателя, 4% респондентов продемонстрировали очень плохой уровень изучаемого показателя.

Полученные результаты позволили установить, что внедрение педагогической модели в образовательный процесс позволяет повысить уровень физической подготовки на контрольном этапе.

Выводы:

1. Аналитический обзор источников литературы и научно-методических материалов позволило нам определить актуальность проблемы исследования и определить содержание понятия «готовность обучающихся к действиям в чрезвычайных ситуациях техногенного характера». Установлено, что готовностью обучающихся к безопасным действиям в опасности техногенного характера является сознательное отношение к опасной ситуации, уровень знаний в области возникающей проблемы, умение актуализировать причинно-следственные связи в условиях возникшей опасности, уровень практической готовности к обеспечению безопасности, способность оперативно действовать.

2. В процессе исследования выявлены педагогические условия формирования у обучающихся основной школы готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях техногенного характера. К выявленным оптимальным педагогическим условиям относятся следующие: развитие познавательного интереса; повышение познавательной активности; повышение теоретических представлений; развитие эмоциональной устойчивости; формирование практического опыта; повышение физической подготовки.

3. Экспериментально доказана эффективность разработанной модели формирования у обучающихся основной школы готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях техногенного характера. Выявлено, что разработанная модель будет способствовать развитию когнитивной сферы и деятельностной сферы у обучающихся, что являются важными показателями готовности обучающихся к развитию безопасного поведения в условиях техногенной опасности.

Литература:

1. Акимова, Л.А. Основы безопасности жизнедеятельности в общеобразовательной организации. Методика обучения и воспитания: учебное пособие / Л.А. Акимова, Е.Е. Лутовина, А.М. Зуев. - Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2017. - 244 с.

2. Акимова, Л.А. Обеспечение безопасности физкультурно-оздоровительной работы в общеобразовательной организации / Л.А. Акимова, Е.Е. Лутовина, И.В. Чикенева // Теория и практика физической культуры 4, 2019 №970. С. 65-66.

3. Коровин, С.С. Теоретические и методические основания воспитания двигательных способностей обучающихся: учебное пособие / С.С. Коровин, П.П. Тиссен. - Оренбург: Типография ИП Кострицин, 2017. - 164 с.

4. Лутовина, Е.Е. Формирование готовности будущего учителя безопасности жизнедеятельности к педагогическому сопровождению образовательной деятельности школьников / Е.Е. Лутовина // Ценностный потенциал образования в формировании личности: методология и прикладные основания: сборник статей к Международной научно-практической конференции (19-20 октября 2018г.). - Оренбург: Экспресс-печать, 2018. - С. 175-181

5. Лутовина, Е.Е. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности школьников на уроках «Основы безопасности жизнедеятельности» / Е.Е. Лутовина, И.А. Новикова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия Гуманитарные науки. - № 11 - 2016. - С. 104-108.

6. Лутовина, Е.Е. Формирование готовности обучающихся общеобразовательной организации к действиям в условиях пожарной опасности / Е.Е. Лутовина, И.В. Чикенева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 3(28). С. 149-152.

7. Лутовина Е.Е. Методологические аспекты формирования безопасного поведения обучающихся в общеобразовательных организациях / Е.Е. Лутовина, Н.А. Пирская // сборник статей к Международному научно-практическому форуму «Территория спорта, здоровья и безопасности жизнедеятельности» (21-23 марта 2019г.). - Оренбург, Экспресс-печать, 2019. - С. 103-106

8. Лутовина, Е.Е. Формирование готовности обучающихся общеобразовательной организации к действиям в условиях пожарной опасности / Е.Е. Лутовина, И.В. Чикенева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. - Т. 8. - № 3(28). - С. 149-152.

УДК:372

заведующий Маркова Надежда Федоровна

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное

учреждение города Ростова-на-Дону «Детский сад № 138» (г. Ростов-на-Дону),

аспирант

Федеральное государственное автономное образовательное

учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В СОЦИАЛЬНУЮ ИНКЛЮЗИВНУЮ СРЕДУ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье раскрыты проблемы организационно-педагогического сопровождения дошкольников в социальную инклюзивную среду дошкольной образовательной организации. Обоснованы эффективные направления организации инклюзивной среды в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивная среда, организационно-педагогическое сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. En el artículo se revelan los problemas de la organización y el acompañamiento pedagógico de los niños en edad preescolar en el entorno social inclusivo de la organización educativa preescolar. Se justifica la dirección eficaz de la organización del ambiente inclusivo en la organización preescolar educativa.

Keyword: inclusión, entorno inclusivo, acompañamiento organizacional y pedagógico, niños con discapacidades de salud.

Введение. В Указе Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года в пункте 5а в целевых показателях определено воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций, основной задачей в сфере дошкольного образования стоит создание условий для раннего развития детей в возрасте до трех лет, реализация программы психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям детей, получающих дошкольное образование в семье. И сразу возникает вопрос: «Как руководителям дошкольных образовательных организаций организовать педагогическое сопровождение дошкольников в социальную инклюзивную среду?».

Организационно-педагогическое сопровождение рассматривается в исследованиях с позиции начального (Л.В. Байбородова, Л.И. Божович, Г.В. Самусева и др.), среднего и высшего (А.В. Бабухина, В.И. Блинов, А.Р. Усманов и др.) образования, но сопровождение интеграции дошкольников в социальную инклюзивную среду дошкольной образовательной организации не является предметом изучения.

В связи с этим возникает потребность в рассмотрении содержания понятия «организационно-педагогическое сопровождение»; в определении критериев успешной интеграции дошкольников в социальную инклюзивную среду дошкольной образовательной организации; в разработке модели организационно-педагогического сопровождения интеграции дошкольников в социальную инклюзивную среду.

Изложение основного материала статьи. Педагогическое сопровождение в педагогике (В.И. Блинов, Г.Е. Котькова, О.Г. Смолянинова, В.В. Шапова, Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева и др.) рассматривается как управленческий процесс, и включает в себя управленческие процедуры: педагогическую, диагностическую, прогнозирующую, контролирующую, оценочную, коррекционную.

В.И. Айдаров, И.Э. Куликовская, В.И. Красильников, Е.М. Муравьев С.З. Хайбуллина и многие другие исследователи выделяют в организационно-педагогическом сопровождении диагностическую, аналитическую, информационную, консультационную, первичной помощи и замещения функции. Исходя из этого организационный компонент сопровождения направлен на управление, выбор мониторинга, контроля, форм, методов, средств, условий функционирования.

Недостаточность теоретико-методологической разработанности понятия «организационно-педагогическое сопровождение» требует введения базового определения для нашего исследования.

На основе пласта работ В.Н. Ачкасова, И.Э. Куликовской, О.Б. Лысых, А.Р. Усманова, и др. организационно-педагогическое сопровождение понимается нами как координационно-управленческая деятельность, обуславливающая качество и эффективность интеграции дошкольников, определяющая содержание, формы, методы, условия проектирования индивидуальной траектории детей в социальную инклюзивную среду дошкольной образовательной организации.

Для реализации организационно-педагогического сопровождения дошкольников в дошкольной образовательной организации необходимо начинать с позиции использования уже имеющегося опыта реализации в системе образования, применяя аналитико-синтетические методы и реализуя процесс планирования. Прогностическая деятельность руководителя в организационно-педагогическом сопровождении, основана на рефлексии уровня развития образовательной организации в актуальный момент деятельности, определении механизмов реализации нововведений, направлений деятельности и планируемых результатов.

Первоначальная работа по организационно-педагогическому сопровождению дошкольников в дошкольной образовательной организации должна предполагать обсуждение концептуальных, стратегических документов по инклюзивному образованию и созданию соответствующей среды для дошкольников с нормативным развитием и ОВЗ со всеми категориями педагогических работников, с родительской общественностью, осуществление рефлексии управленческой и педагогической деятельности, как условия разработки, определение и формирование подходов к инклюзивному образованию. При планировании создания социальной инклюзивной среды дошкольной образовательной организации необходимо исходить из основных потребностей – целевых ориентиров практики. Одним из них является признание инклюзивного образования, интеграции детей в образовательном пространстве.

В течение последних 10-15 лет в нашей стране создана новая нормативно-правовая основа для развития образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; накапливается опыт инклюзивного образования в общеобразовательных организациях, опыт их социокультурной интеграции; обеспечена вариативность и дифференциация образования детей с ограниченными возможностями здоровья как условие обеспечения доступности качественного образования.

При планировании организационно-педагогического сопровождения дошкольников в дошкольной образовательной организации возникает необходимость осмыслить возможность стандартизации комплекса требований (к условиям, содержанию, результатам образования) в инклюзивной практике, просчитать риски создания социальной инклюзивной среды, разработать формализованные адаптированные программы для детей, позволяющие с одной стороны облегчить функцию планирования данного нововведения, с другой стороны обеспечить обязательный минимум действий и инвариантный результат.

Взаимосогласованность целевых ориентиров и установок субъектов образовательной деятельности в вопросе обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья – одна из основных мер социально-стимулирующего характера, позволяющая определить приоритет стандартизации или индивидуализации особого детства и психолого-педагогических подходов к обучению и воспитанию особого ребенка, обеспечить создание комплекса управленческих условий по организационно-педагогическому сопровождению дошкольников в социальной инклюзивной среде дошкольной образовательной организации.

Анализ практики показал, что дети в нашу дошкольную образовательную организацию поступают с трех лет, но входя в группу дети имеют разный уровень подготовки, адаптации, нуждаются в особых образовательных потребностях, а также дети с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении, и для них необходимо создавать социальную инклюзивную среду.

Поэтому в рамках проекта в этом году в условиях инклюзии были включены дошкольники с трех лет имеющие статус ОВЗ и инвалид с детства, которые прошли подготовку в дошкольной образовательной организации и семье с полутора лет.

В условиях дошкольной образовательной организации находятся дошкольники с нормативным развитием, особыми образовательными потребностями и 2 ребёнка инвалида с нозологией интеллектуальные нарушения. По заключению психолого-медико-педагогического консилиума выявили 48 дошкольников с особыми образовательными потребностями (с нарушениями речи, функциональными нарушениями зрения, нарушением регуляции поведения, интеллектуальной недостаточностью). Для данной категории детей возникла необходимость в разработке индивидуальной траектории сопровождения в социальную инклюзивную среду.

Для организационно-педагогического сопровождения дошкольников в социальную инклюзивную среду дошкольной образовательной организации необходимо было решить условия: финансово – экономические, нормативно – правовые, программно-методические, предметно – развивающие, коррекционные, кадровые, и условия взаимодействия с родителями [4].

Нами реализуются механизмы интеграции дошкольников в социальную инклюзивную среду:

- разработаны и реализованы совместные программы и проекты обучения и воспитания детей с нормативным развитием и ограниченными возможностями здоровья;
- разработана и внедрена модель интеграции дошкольников в социальную инклюзивную среду дошкольной образовательной организации;
- усовершенствованы технологии организационно-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в социальную инклюзивную среду;
- разработаны индивидуальные образовательные маршруты психолого-педагогического сопровождения в социальную инклюзивную среду дошкольников с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями всеми специалистами;
- организованы и предоставлены консультативные, информационные и другие виды услуг для родителей в вопросах инклюзивного образования.

Теоретическое обоснование понятия «организационно-педагогическое сопровождение», профессиональный стандарт педагога, квалификационные характеристики специалистов дошкольной образовательной организации, содержание деятельности по интеграции дошкольников в социальную инклюзивную среду, в том числе и с ОВЗ, позволили сформировать перечень специальных навыков организационно-педагогического сопровождения: методических, организационно-технологических, содержательно-образовательных.

Методические навыки – направлены на овладение педагогами методами, технологиями, способами организации взаимодействия в детско-взрослом сообществе, функциями целеполагания, проектирования, организационно-деятельностной, оценочно-результативной [3].

Организационно-технологические навыки направлены на умения педагога планировать и организовывать деятельность, контролировать свои эмоции и чувства, проектировать инновационные способы взаимодействия с дошкольниками, в том числе и с ОВЗ, стремление к саморазвитию и самосовершенствованию.

Содержательно-образовательные – направлены на овладение знаниями о процессе интеграции дошкольников в социальную инклюзивную среду.

Рассматривая структуру организационно-педагогического сопровождения интеграции дошкольников в социальную инклюзивную среду, мы выделили следующие компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, содержательный, деятельностный, и эмоционально-рефлексивный компонент. Выделенные компоненты характеризуются профессионально-личностными качествами, знаниями, умениями и навыками, обеспечивающими успешность интеграции дошкольников в социальную инклюзивную среду дошкольной образовательной организации.

На основе разностороннего анализа психолого-педагогической и специальной литературы обнаружилась необходимость в создании модели организационно-педагогического сопровождения интеграции дошкольников в социальную инклюзивную среду (схема 1).

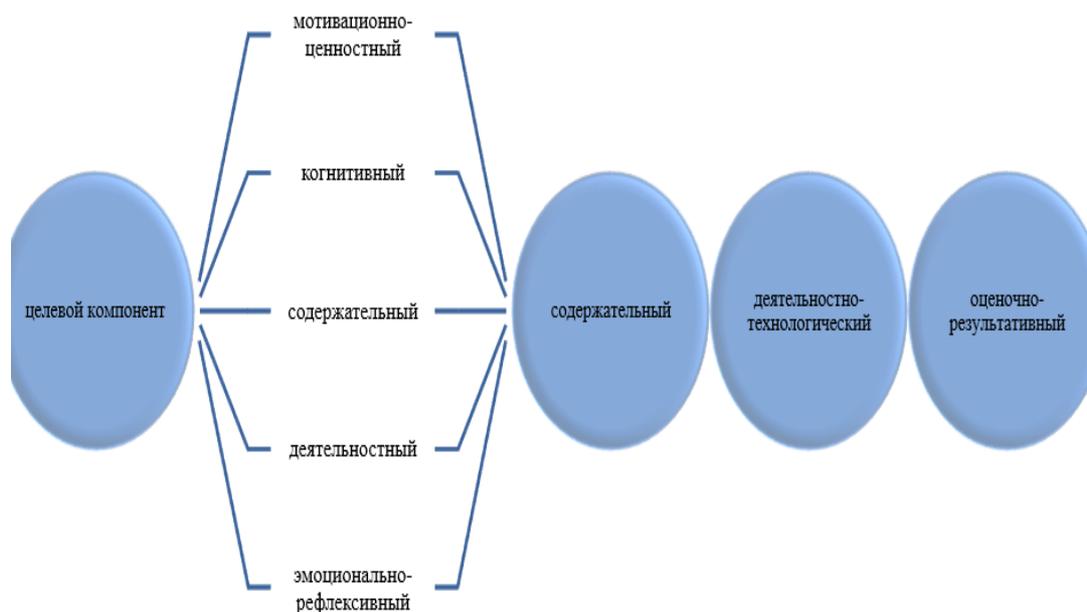


Схема 1. Модель организационно-педагогического сопровождения интеграции дошкольников в социальную инклюзивную среду дошкольной образовательной организации

Эта модель включает в себя целевой, содержательный, деятельностно-технологический, оценочно-результативный компоненты организационно-педагогического сопровождения интеграции дошкольников в социальную инклюзивную среду.

Содержательный компонент обеспечивает ориентацию в педагогической деятельности на общечеловеческие ценности, использование педагогами методов обретения детьми опыта совместных переживаний в детско-взрослом сообществе, стимулирование внутренней и внешней активности ребенка, регулирования средовых влияний на развитие детей, предоставления личности ребенка свободы выбора, активного участия всех детей в творчески-преобразующей деятельности, умениями применять на практике инновационные методы работы с дошкольниками, в том числе и с ОВЗ [1].

Таким образом, представленная модель организационно-педагогического сопровождения интеграции дошкольников в социальную инклюзивную среду состоит из целевого, содержательного, деятельностно-технологического, оценочно-результативного компонентов. Такое сопровождение направлено на включение в образовательный процесс инновационных методов, средств, форм обучения, реализации диагностической, аналитической, информационной, консультационной, первичной помощи и замещения функций.

Выводы. Результаты теоретико-методологического исследования позволили сделать выводы: организационно-педагогическое сопровождение понимается нами как координационно-управленческая деятельность, обуславливающая качество и эффективность интеграции дошкольников, определяющая содержание, формы, методы, условия проектирования индивидуальной траектории детей в социальную инклюзивную среду дошкольной образовательной организации.

Критериями успешной интеграции дошкольников в социальную инклюзивную среду дошкольной образовательной организации являются мотивационно-ценностный, когнитивный, содержательный, деятельностный, и эмоционально-рефлексивный компоненты.

Модель организационно-педагогического сопровождения интеграции дошкольников в социальную инклюзивную среду строится на основе целевого, содержательного, деятельностно-технологического, оценочно-результативного компонентов.

Литература:

1. Болдинова О.Г. Формирование готовности педагогов к социализации дошкольников в инклюзивном образовании. // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-12. С. 37-44.
2. Горюнова Л.В., Гутерман Л.А., Кирик В.А., Ромашевская Е.С. Южный федеральный университет как центр развития инклюзивного образования в регионе // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 106-118.
3. Куликовская И.Э. Педагогическое сопровождение развития мировидения ребенка-дошкольника: теоретико-методологический контекст. // Детский сад от А до Я. 2014. № 2 (68). С. 54-69.
4. Маркова Н.Ф. Инклюзивное образование в условиях реализации ФГОС ДО. // В сборнике: Специальное образование Материалы XII Международной научной конференции. Под общей редакцией В.Н. Скворцова; Л.М. Кобрин (отв. ред.). 2016. С. 191-195.

УДК 371

директор Мержоева Лидифа Махмедовна
Детская художественная школа (г. Назрань)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация. В статье освещаются особенности педагогического потенциала декоративно-прикладного искусства в формировании личности школьника. Автор делает вывод о том что формирование личности младшего школьника должно проводиться с учетом его наклонностей, природных географических условий, в которых он растет и получает воспитание.

Ключевые слова: педагогический потенциал, декоративно-прикладное искусство, формирование личности, учет региональных особенностей, младший школьник.

Annotation. The article highlights the features of the pedagogical potential of decorative and applied art in the formation of the student's personality. The author concludes that the formation of the personality of a primary school student should be carried out taking into account his inclinations, natural geographical conditions in which he grows up and receives education.

Keywords: pedagogical potential, arts and crafts, personality formation, regional character accounting, junior schoolchild.

Введение. Постоянное влечение и интерес к достоянию культурного наследия предков через обращение к декоративно-прикладному искусству, заметно проявляется как в повседневной жизни, так и в подготовленных педагогических процессах школьных образовательных учреждений.

Формирование личности младшего школьника должно проводиться с учетом его наклонностей, природных географических условий, в которых он растет и получает воспитание.

Ингушетия представляет собой республику, с неповторимой природно-климатическими условиями, обычаями и традициями, своеобразными видами художественных промыслов и декоративно-прикладных ремесел. Во многих домах ингушей мы обнаружим сегодня изделия народных умельцев: войлочный ковер и стинг, керамическую посуду, металлические изделия и др.

Изложение основного материала статьи. Декоративно-прикладное искусство ингушей, сформированное в результате многолетнего творчества предков и под определенным влиянием искусства некоторых древних цивилизаций Азии и Европы, и сегодня развивается в разных видах народного творчества, таких как войлочное ковроделие, гончарное производство, художественная обработка металла, резьба по дереву, камню, кости и др.» [5, с. 41].

Применяя разнообразные педагогические возможности в формировании личности школьника, с привлечением при этом материала декоративно-прикладного искусства с народным колоритом, учитель может с успехом работать с младшими школьниками по формированию их личности.

Нам представляется, что декоративно-прикладное искусство есть важный компонент в формировании личности младшего школьника в общеобразовательной школе в Ингушетии с учетом региональных, исторически сложившихся национальных эстетических критериев «верного соотношения их с региональным и федеральным культурно-художественным цензом» [7, с. 71].

Задачу преподавателя эстетического цикла мы видим в расширении, обогащении и систематизации знаний школьника о своеобразии декоративно-прикладного искусства, развитии эстетических отношений к реальному миру, представления, художественно-творческого воображения. В подобном процессе отношении школьника необходимо стимулирование исполнения им различных декоративных композиций, с использованием стилизованных форм и творческих принципов народного искусства.

Потенциал с перспективой развития - задача любого занятия или курса занятий, связанного с изучением народной культуры в приобщении. Важно присвоение детьми культуры себе и в данном случае на первый план выступает проблема мотивации обучающихся, для которых декоративно-прикладное творчество служит прекрасным инструментом. Поэтому, с занятий декоративно-прикладным творчеством целесообразно начинать знакомство с народной культурой.

Декоративно-прикладное искусство в преподавании дисциплин эстетического цикла, мы рассматриваем как органическую часть общего потенциала материальной и духовной культуры, понимание этого предоставляет учителю возможность четкого определения основной цели педагогического процесса. Заключается она в максимально плодотворном формировании личности младшего школьника, его отношения к окружающей среде, с использованием исторического опыта конкретного региона или более локальной территориальной, национальной особенности. Поэтому в ходе ознакомления учащегося с конкретным образцом декоративно-прикладного искусства, учителю необходимо добиваться правильного понимания сущности примеров практической художественной деятельности, принципов традиционного (на основе коллективного опыта) воплощения художественного образа, конкретного декоративного мотива или образительного сюжета. Но главным здесь будет формирование интереса, развитие эстетического отношения к декоративно-прикладному искусству, которое по причине своих специфических особенностей создаёт характерные условия к изучению и познанию культурного наследия, а также способствует развитию эмоционально-образной творческой активности школьника.

Важно представление учащимся художественно-эстетической ценности конкретного произведения декоративно-прикладного искусства, ведь правильное и естественное понимание произведения народного мастера, ценность красоты этого изделия достигается лишь при активной мыслительной и творческой деятельности школьника. Поэтому значимым условием обучения процесса понимания и познания произведения декоративно-прикладного искусства у школьника является развитие у него способностей, подготовки к верному суждению и оценки.

Абсолютно прав, по нашему мнению, В.М. Василенко, отметивший, что «осмысление педагогического потенциала декоративно-прикладного искусства осуществляется с позиции педагогики, культурологии, а также с позиций процессов, происходящих в обществе» [2, с. 25].

В условиях современной средней общеобразовательной школы, необходимо осуществление педагогического поиска, направленного на формирование личности младшего школьника с использованием произведений декоративно-прикладного искусства, с детства ему знакомых, то есть с началом познания ребенком окружающего его мира.

Один из показателей эффективности использования произведений декоративно-прикладного искусства в работе с младшим школьником – содействие развитию его педагогического творческого потенциала.

Насколько будет эффективным педагогический потенциал декоративно-прикладного искусства в формировании личности младшего школьника? С нашей точки зрения для этого необходимо соблюдать определенные условия, заключающиеся в:

- атмосфере для эмоционального, образного восприятия произведений декоративно-прикладного искусства;
- наличии подлинных образцов декоративно-прикладного искусства, с которыми дети знакомятся;
- предметно - развивающей среде на основе декоративно-прикладного искусства, предоставляющей каждому ребенку возможность в осуществлении творческих возможностей, индивидуальных особенностей;
- участия младшего школьника в различных видах художественной деятельности, основанных на материале декоративно-прикладного искусства;
- учёте индивидуальных особенностей каждого школьника;
- направлении процесса обучения на творческое отражение впечатления от произведения декоративно-прикладного искусства.

В.Г. Белинскому принадлежат слова: «Кто не принадлежит своему отечеству, тот не принадлежит и человечеству» [1, с. 48], что подтверждает тезис о том, что воспитание детей должно вестись через национальное, родное с приобщением к общечеловеческому.

Как известно, ключевую задачу образования можно успешно решить, если создать условия в педагогическом творческом самоопределении молодого поколения через приобщение детей к традициям в области исторически развивающейся культуры. Известно также, что декоративно-прикладное искусство является феноменом национальной культуры, а важной составляющей в социологической характеристике общества она предстает через традиционность, инновационность и устремление в перспективу развития.

Если бытовое искусство, насыщено традициями и хранит в себе крепкие устои, то есть консервативно, то вне традиций элементы его созидательной силы отсутствуют.

«Под равномерным, неослабевающим воздействием многих однородных, творческих сил разных индивидуальностей, – заявляет В.С. Воронов, – народ творит традиционное искусство, значит, обобщая индивидуальный художественный опыт, народное искусство воссоздает целостный образ Мира, отсюда – его общее в духовном развитии человека» [3, с. 42], в нашем случае – ребенка, растущего человека.

В своих педагогических работах М.А. Некрасова дает характеристику основам, связывающим культурное настоящее и будущее народного искусства:

- 1) Историческая, социальная (народное творчество, как продукт социально-исторического развития, связано со слоем культурных традиций.
- 2) Бытовая (различными функциями народное искусство связано с жизнью, следовательно, необходимо народу).
- 3) Природное окружение (с близостью народного умельца к природной среде, в тесной связи с ней трудом и укладом, ему более ближе коллективный опыт хранения традиций, а в творчестве его ярко и значимее выражается народный характер) [6, с. 61].

Система образования может представляться как важное средство духовного и социокультурного возрождения.

Выработка содержания национально-регионального компонента образования, служащая основанием в решении задач по формированию системы национального образования как ,в целом, в российском образовании, так и в конкретных республиках Российской Федерации, уже прошла путь определения ее составляющих и практической апробации.

Роль традиционных народных промыслов и, в целом, народного искусства в воспитании детей достаточно велико. Приобщение младших школьников к традиционным ремеслам, повествующим об обычаях и нравах предков, поддерживают знания о собственной истории, успешно решает актуальную задачу патриотического воспитания.

Народное творчество вводит ребенка в мир во всей его полноте и красоте, прививая нравственные ориентиры, призывает его любить родной край, беречь природу. В процессе этого призыва ребенком познаются такие понятия как форма, размер, цвет, он начинает владеть специфическими художественными навыками. В приобщении к народному искусству, представляющим воплощением представления народа о богатстве родной земли, красоте и добре, школьник, получая запас прекрасного в душе, учится распознавать красоту в окружающих предметах и явлениях.

Контрастный рисунок, яркая палитра красок, присутствие геометрического, растительного и животного орнаментов являются отличительной чертой декоративно-прикладного народного творчества.

Народный мастер всегда был связан с природой – обрабатывая землю, занимаясь охотой, обрабатывая землю, наблюдая за животными, растениями, неживой природой, он умело воплощал увиденное в своих произведениях.

Принимая участие в занятиях традиционных промыслов, у детей развивается наблюдательность, образное и пространственное мышление, приобретаются навыки вырезания и рисования, плетения и лепки. Изготавливая традиционные предметы, дети овладевают когнитивными способностями с развитием мелкой моторикой, поскольку, практически во всех в народных ремеслах присутствует усердие, старательность, кропотливый труд.

Практическую часть нашей работы мы старались построить так, чтобы у школьников формировался устойчивый интерес к декоративно-прикладному искусству Ингушетии, развивались художественно-творческие способности и эстетические отношения к произведениям декоративно-прикладного искусства, с использованием выразительных средств вырабатывалась бы активность, самостоятельность в использовании ранее усвоенных способов изображения.

Для формирования личности младшего школьника через познание декоративно-прикладного искусства, следует готовить его к творчеству с потребностью творить узоры, раскрашивать предметы с высказыванием своих оценочно-эстетических суждений.

Декоративно-прикладному искусству присуще обогащение творческих стремлений детей для преобразования мира «развитие в них свободы, нестандартности мышления, индивидуальность и раскрепощенности, наблюдение и умение всматриваться» [4, с. 27].

Занятия декоративно-прикладным творчеством способствуют развитию у школьников помимо нравственных качеств (ответственности, самостоятельности дисциплинированности, целеустремленности, уважения к прошлому народа, старшему поколению), еще и социально важных навыков взаимодействия: коллективному сотрудничеству, взаимопомощи, выполнению общественно значимых проектов, умению представить свою работу другим людям.

В соприкосновении с народным искусством у детей улучшается память, развивается мыслительная деятельность, усидчивость, тренируется внимание, что дает положительные результаты в успеваемости в школе, а в дальнейшем, помогает им в достижении успехов во взрослой жизни. Освоение традиционными промыслами дает толчок к самовыражению, школьник, творя, ведет диалог с окружающим миром, делится личными переживаниями и впечатлениями. Все это важно для развития личности, направляя в созидательное русло психическую энергию ребенка.

Вместе с тем, школьник учится лепить из глины и наносить резьбу по дереву, расписывать красками на ткани, пробует технику шитья и вышивки, то есть познавая народное искусство, происходит обучение прикладными навыками, к тому же происходит знакомство с изобразительными и другими традициями других регионов. Практические навыки позволяют ему познать свойства различных материалов, он учится правилам работы с ними, использует методы хранения, заготовок и обработки материала, так как последний есть основа для народного ремесла.

Выводы. Одно из важных направлений формирования личности младшего школьника заключается в развитии у учащихся способностей к восприятию и оценке прекрасного не только в общественной жизни, природе, искусстве, но и в развитии художественно-творческой активности с использованием декоративно-прикладного искусства, в различных видах учебной и внеурочной деятельности. Особо следует отметить дисциплины эстетического цикла, а именно декоративно-прикладное искусство, как одно из самых увлекательных для детей видов творческой деятельности, имеющее важное значение для развития их восприятия творческой активности, памяти, воображения, эстетического вкуса, умственного воспитания.

Если мы говорим о необходимости видоизменения содержания и методов педагогического образования в культурных и социальных сферах, то необходимо помнить о соотношении эстетического воспитания и развития творческой активности школьников с национально-художественной культурой человека. Обращение к истокам национальной культуры приобретает существенное значение, становясь особо значимым в тех регионах Российской Федерации, в частности в Республике Ингушетия, где декоративно-прикладное искусство имеет многолетние традиции, сохраняет педагогический потенциал в эстетическом воспитании и развитии личности школьников.

Литература:

1. Белинский В.Г. Избранные статьи. — М.: Детская литература, 1992. С. 48.
2. Василенко В.М. Русское прикладное искусство. — М.: Искусство, 1977. С. 25
3. Воронов В.С. Крестьянское искусство. — М.: Директ-Медиа, 2015.
4. Голубева Е.С. Роль декоративно-прикладного искусства в развитии творческих способностей детей

// Актуальные задачи педагогики: материалы III междунар. науч. конф. (г. Чита, февраль 2013 г.). - Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. - С. 27-29.

5. Кодзоев Н.Д. История ингушского народа. — Магас, 2002. С. 41.

6. Некрасова М.А. Народное искусство как часть культуры: теория и практика — М.: Изобразительное искусство, 1983. С. 61.

7. Раджабов И.М. Декоративно-прикладное искусство в системе художественного образования Республики Дагестан. — Махачкала, 1999. С. 71.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Миннуллина Розалия Фаизовна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

старший преподаватель Нуриева Алевтина Радиевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

студент магистратуры Гушина Ольга Львовна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УПРАВЛЕНИИ ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста. Автор обращает внимание на условия применения театрализованных игр в ДОУ. Проведен эксперимент в дошкольном образовательном учреждении, в том числе анкетирование родителей, с целью определения их отношения к театрализованным играм.

Ключевые слова: коммуникация, навык, театрализованные игры, развитие, условие, самостоятельность, инициатива, дошкольный возраст.

Annotation. The article discusses the problem of the formation of communication skills in preschool children. The author draws attention to the conditions for the use of theatrical games in preschool educational institutions. An

experiment was conducted in a preschool educational institution, including a survey of parents, in order to determine their attitude to theatrical games.

Keywords: Communication, skill, theatrical games, development, condition, independence, initiative, preschool age.

Введение. Данной проблемой занимались и отечественные, и зарубежные ученые. Можно отметить выдающегося немецкого педагога Ф.В. Фребеля, который считал, что наряду с трудом и творчеством, игра представляет собой неопценное средство развития детей с самого рождения [5, с. 38]. Отечественный педагог П.Ф. Лесгафт отводил большое внимание семейному воспитанию. Ребенок, общаясь со своими родителями, познает окружающий его мир. Лесгафт считал, что игрушки, сделанные собственными руками, больше привлекают детей к действиям с ними, дети получают от них больше удовлетворения, чем о готовых [1, с. 89]. Многие исследователи и педагоги обращают внимание на необходимость применения театрализованных игр в дошкольных образовательных организациях и отмечают условия их проведения: в каждой возрастной группе должен быть театральным уголком, целью которого является предоставить детям необходимые условия для театрализованных игр (наличие игрушек разной тематики, различных кукол, костюмов, предметов, масок, картинок и т.д.); педагог должен знать методику проведения театрализованных игр; совмещение театрализованных игр вместе с другими видами деятельности. Решили провести исследование по выявлению уровня коммуникативных навыков с помощью диагностических методик и методов.

Изложение основного материала статьи. Мы провели наше исследование на базе МБДОУ детский сад № 20 "Сказка" общеразвивающего вида Елабужского муниципального района в старшей экспериментальной группе "Ромашки". В исследовании приняли 22 ребенка в возрасте 5-6 лет (12 мальчиков и 10 девочек). Также базой исследования было МБДОУ детский сад № 26 "Семицветик" комбинированного вида Елабужского муниципального района. Количество детей в контрольной группе "Непоседы" - 22 (13 мальчиков и 9 девочек).

Для достижения цели констатирующего этапа были поставлены следующие задачи: проанализировать документацию педагогов по применению театрализованных игр в работе над формированием коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста; провести анкетирование родителей с целью получения информации об использовании или неиспользовании театрализованных игр в домашних условиях; выявить уровень коммуникативных навыков с помощью диагностических методик и методов.

Рабочая учебная программа старшей группы "Ромашки" предусматривает педагогические технологии по развитию театрализации посредством музыкально-ритмической деятельности в рамках проекта "Музыкальный дождик". Содержательный раздел образовательной программы включает различные вариативные формы, среди которых присутствуют игры, направленные на организацию коммуникативной и театрализованной деятельности. Область "Социально-коммуникативное развитие" отражает следующие задачи: формирование положительного отношения ребенка к окружающим людям; развитие социально-коммуникативной компетентности; развитие игровой деятельности.

В календарно-тематическом плане воспитателя отражены занятия по театрализованным играм и культуре общения детей: чтение сказок на татарском, русском и английском языках; конкурс актерского мастерства; кукольный театр "Колобок" (по мотивам русской народной сказки), "Кошкин дом", «Смоляной бычок» (русская народная сказка); инсценировка сказок "Репка", "Лиса и заяц", "Кот, лиса и петух", «Курочка-Ряба»; сочинение сказок (с участием родителей); изготовление атрибутов для теневого театра; пальчиковый театр "Хаврошечка"; театр игрушек "Лиса и петух", "Хитрая лиса" (русские народные сказки), "Телефон" (К.И. Чуковский); драматизация сказок "Заюшкина избушка", «Снегурочка» (русская народная сказка); показ детьми кукольного спектакля по сказке «Шурале» и т.д.

Анкетирование родителей проводилось для того, чтобы узнать, как они относятся к театрализованным играм, организуют ли их в семье, принимают ли непосредственное участие в этой деятельности и т.п. Нами было составлено 5 вопросов. Участие в анкетировании приняли 44 родителя. Они ответили на все вопросы, имеющиеся в анкете. Исходя из результатов опроса, мы можем сделать следующий вывод: большинство родителей не отводят большой роли театрализованным играм в процессе воспитания детей. В большей степени это объясняется занятостью родителей, нехваткой свободного времени. Театрализованные игры требуют подготовки, непосредственного участия взрослых в процессе инсценировок, создания необходимых атрибутов, чтения литературы, анализ прочитанного, разучивание ролей и многое другое. Всему этому нужно уделить достойное внимание, на что у современных родителей зачастую не хватает времени, сил и терпения.

Однако 10 родителей отметили, что бывали в театрах вместе с детьми, где последним очень понравилось. Детей впечатлило красочное, динамичное представление, загадочная и необыкновенная атмосфера в театре. После такого похода в театр они активно обсуждали героев и их действия с другими детьми и взрослыми. Почти половина родителей ответили, что обсуждают прочитанные сказки с детьми, но не многие приглашают домой аниматоров и участвуют в всевозможных представлениях. Мама Танзили К. рассказала, что Танзиля посещает театральные кружки и ей очень нравится там заниматься. Ей нравится процесс перевоплощения, выступления на публике, заучивания роли и демонстрации их всем родственникам.

Несмотря на заметно пониженный интерес родителей к театрализованным играм, детям все же интересно играть в такие игры со сверстниками и взрослыми. Из этого мы можем сделать вывод о том, что с детьми в детском саду и в семье необходимо заниматься театрализацией, поощрять их желание высказываться, показывать кого-либо, обсуждать поступки и особенности героев.

Следующим этапом исследования было проведение диагностических методов и методик для выявления степени сформированности коммуникативных навыков детей данной возрастной категории. Сначала мы использовали метод наблюдения по схеме Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой, который позволил нам наглядно увидеть характер взаимоотношений детей в естественных для них условиях (на занятиях, прогулке, в играх и других режимных моментах) [2, с. 98].

Метод наблюдения по Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой предполагает анализ таких показателей поведения детей как: инициативность (желание детей устанавливать контакты, стремление организовать совместную деятельность, привлечение к себе внимания сверстников и т.д.); чувствительность к воздействиям сверстника (наличие или отсутствие у ребенка желания принимать предложения сверстника,

согласованность своих действий с его действиями и т.д.); преобладающий эмоциональный фон (учет того, насколько эмоционально общаются дети - позитивный, нейтрально-деловой и негативный фон).

На каждого ребенка из двух групп был заведен протокол, в котором, по приведенной шкале оценки показателей, отмечалось наличие описанных выше показателей и степень их выраженности. Результаты метода наблюдения по схеме Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой в экспериментальной группе на констатирующем этапе представлены в таблицах 1 и 2.

Уровень сформированности показателя	Показатели			
	Инициативность		Чувствительность к воздействиям сверстников	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Низкий (0-1 баллов)	14	16	9	12
Средний (2 балла)	50	52	68	66
Высокий (3 балла)	36	32	23	25

По показателю "Инициативность" низкий уровень имеют 3 ребенка (14%). Это может указывать на неспособность ребенка найти общий язык со сверстниками, чрезмерную стеснительность, нежелание общаться. Средний уровень имеют 11 детей (50%) (большинство), высокий уровень сформированности показателя "Инициативность" имеют 8 детей (36%), что говорит о положительной динамике развития общения детей.

По показателю "Чувствительность к воздействиям сверстников" низкий уровень имеют 2 ребенка (9%), что может говорить о нежелании ребенка вступать в контакт со сверстником, отвечать на его просьбы, действия, предложения и т.п. Такая негативная коммуникативная установка, несомненно, влияет на межличностные отношения, являясь своеобразным барьером. Средний уровень имеют 15 детей (68%), высокий - 5 детей (23%).

Общий результат контрольной группы следующий: По показателю "Инициативность" низкий уровень имеют 4 ребенка (16%), 11 детей имеют средний уровень (52%), 7 детей имеют высокий уровень (32%). По показателю "Чувствительность к воздействиям сверстников" низкий уровень имеют 3 ребенка (12%), 14 детей имеют средний уровень (66%), 5 детей имеют высокий уровень (25%).

Результат оценки эмоционального фона, который преобладал во время общения детей экспериментальной группы между собой, отражен в таблице 2. Мы можем сказать, что у большинства детей (15 человек) отмечался позитивный фон в общении (68%). Они разговаривали друг с другом спокойно, оживленно, без споров и криков. Нейтрально-деловой фон отмечался у 5 детей (23%), ребята в основном все делали сообща, но иногда возникали спорные ситуации, например, по поводу того, кто будет ведущим в игре, но дети быстро выходили из затруднительного положения. Негативный фон отмечался у двух детей (9%). Мальчики постоянно спорили по поводу игрушек, не могли уступить друг другу, спокойно заниматься одним делом. Бывали случаи, когда они толкались и обзывались.

Преобладающий эмоциональный фон	Процентное соотношение	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Преобладающий эмоциональный фон	Процентное соотношение	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Негативный	9	14
Нейтрально-деловой	23	27
Позитивный	68	59

В контрольной группе у 3 детей (14%) в общении преобладал негативный фон, у 6 детей (27%) преобладал нейтрально-деловой фон и у 13 детей (59%) преобладал позитивный фон.

Во время наблюдений за детьми в процессе их самостоятельной деятельности мы заметили, что дети редко сами организовывали театрализованные игры, но поддерживали предложение воспитателя. При этом, ребята старались проявлять себя активно, раскрепощено, артистично. Воспитательница давала детям советы по поводу того, как лучше изобразить ту или иную роль, какие использовать средства выразительности (мимика, жесты, пантомимика и т.п.). Так как в основе театрализованных игр лежат именно игровые действия (с игрушками, предметами или без них), что, безусловно, является наиболее любимой и соответствующей деятельностью для детей данного возраста, они с большим желанием и энтузиазмом просили воспитателя повторить с ними театрализованные игры.

В процессе таких игр были видны организаторские способности детей, их артистичность, непосредственность. Ребята от души смеялись над собой и сверстниками, изображающими что-нибудь смешное, необычное, и почти никто никогда не обижался над этим. С помощью кукол было легко показывать наглядно детям правила и нормы общения (здороваться, не перебивать говорящего, говорить понятно, в спокойном темпе, прощаться и т.д.).

Во время наблюдений было замечено следующее: после проигрывания и обсуждения с воспитательницей театрализованных этюдов, ситуаций, игр, дети переносили определенные фразы (вежливые слова, просьбы и т.п.) в разговор со сверстниками и взрослыми на прогулках, занятиях, в свое свободное время. Однако необходимо отметить, что метод наблюдения применяется лишь для сбора первоначальных сведений и должен использоваться в сочетании с другими более информативными методиками. С целью оценки межличностного отношения и внутреннего состояния детей 5-6 лет, а также их статусного места в группе мы применили методику "Маски". Методика предполагала выбор каждым

ребенком определенной маски (маска "Хорошее настроение", "Плохое настроение", "Стремление к подчинению" и "Стремление к доминированию") при ответе на каждый из трех вопросов.

Отвечая на 1 вопрос ("Как ты считаешь, какое лицо у тебя бывает чаще всего, когда ты смотришь на ребят своей группы?") 82% детей экспериментальной группы выбрали маски "Хорошее настроение", 4% выбрали маску с "Плохое настроение". Маски "Стремление к подчинению" и "Стремление к доминированию" выбраны не были ни одним ребенком. Отвечая на 2 вопрос методики ("На кого из ребят своей группы ты смотришь обычно вот так?"), 91% детей экспериментальной группы выбрали маску "Хорошее настроение", по 4,5% детей выбрали маски "Стремление к подчинению", "Стремление к доминированию". Маску "Плохое настроение" ни один ребенок не выбрал. Мальчик, который выбрал маску "Стремление к подчинению", был стеснительным, мало общался с ребятами в группе, часто играл только с двумя-тремя мальчиками. Мальчик, выбравший маску "Стремление к доминированию" отличался демонстративным типом характера. Он всегда старался быть в центре событий, принимать участие в любых предложениях сверстников и взрослого, умел легко заговорить с людьми на любую тему, отличался любознательностью, активностью. Однако многие дети не желали с ним долго взаимодействовать. Они объясняли это тем, что он постоянно забирал все игрушки себе и не хотел делиться с другими, предлагал свои идеи и не поддерживал идеи других, на занятиях зачастую перебивал сверстников. Результаты показывают, что 95,5% детей экспериментальной группы выбрали маску "Хорошее настроение", 4,5% детей выбрали маску "Стремление к доминированию". Маски "Плохое настроение" и "Стремление к подчинению" выбраны не были.

На основании полученных результатов методики "Маски" мы можем сделать вывод, что в экспериментальной группе "Ромашки" имеется 1 ребенок с ярко выраженными лидерскими качествами, отношения со сверстниками которого, нельзя назвать стабильными. При общении с этим ребенком у ребят часто возникают споры и недопонимания. Однако все они имеют тенденцию быстро забывать плохие моменты, переключаться на других ребят и другие игры. Сам же мальчик долго помнит обиды и в таких случаях старается общаться больше с воспитателем, соглашается помочь ему, выполнять несложные поручения. Воспитатель постоянно проводит беседу, как со всеми детьми, так и с мальчиком индивидуально. Указывает на определенные недостатки его поведения, поступков и т.д. Мальчик внимательно слушает воспитателя и в первое время стремится к исполнению своего обещания хорошо относиться ко всем ребятам (делиться игрушками, выслушивать мнения и идеи других, помогать тем, кому нужна помощь, не перебивать и не жаловаться). Но ребята, привыкшие к его обычному поведению, редко берут его в команду, игру, от чего у мальчика портится настроение. Затем он находит себе занятие по душе и полностью переключается на новое дело, к которому позже присоединяются и другие дети.

Результаты, показывают, что 73% детей контрольной группы, отвечая на 1 вопрос ("Как ты считаешь, какое лицо у тебя бывает чаще всего, когда ты смотришь на ребят своей группы? ") выбрали маску "Хорошее настроение", 23% выбрали маску "Стремление к подчинению", 4% выбрали маску "Плохое настроение". Маску "Стремление к доминированию" не выбрал никто. Отвечая на 2 вопрос ("На кого из ребят своей группы ты смотришь обычно вот так?"), 82% детей выбрали маску "Хорошее настроение", по 4% детей выбрали маски "Стремление к подчинению" и "Плохое настроение", маску "Стремление к доминированию" выбрали 10% детей. Отвечая на 3 вопрос ("Кто в твоей группе чаще всего смотрит на тебя вот так?" (показывают каждую из масок по очереди)), 88% детей контрольной группы выбрали маску "Хорошее настроение", по 4% детей выбрали маски "Плохое настроение", "Стремление к подчинению" и "Стремление к доминированию".

Выводы. Таким образом, необходимо иметь в виду, что межличностные отношения в дошкольном возрасте не устойчивы. Они могут зависеть от настроения ребенка, желаний, потребностей и т.д. То дети беззаботно и дружно играют, то они тут же могут поссориться, поругаться, перестать общаться друг с другом. На основании этого нельзя давать однозначную оценку их взаимоотношениям, так как они находятся в стадии развития.

Результаты нашего исследования говорят о необходимости коррекционной работы со старшими дошкольниками, которая включала бы в себя театрализованные игры как средство формирования и развития их коммуникативных навыков.

Литература:

1. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. - М.: Педагогика, 1991. - 176 с.
2. Литовкина А.В., Еремина О.Н., Хайминова А.В. Психологические особенности общения детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. - 2015. - № 21. - С. 105-107.
3. Маханева М.Д. Театрализованные занятия в детском саду. - М.: ТЦ Сфера, 2012. - 128 с.
4. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2012. - 158 с.
5. Смирнова Е.О. Детская психология. - М.: КНОРУС, 2013. - 280 с.
6. Ставринова Н.Н. Сюжетно-ролевая игра как средство развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного. - 2012. - С. 39-48.
7. Сухинская В. Развитие коммуникативных навыков в театрально-игровой деятельности // Дошкольное воспитание. - 2013. - № 10. - С. 69-81.
8. Толмачева Л.В. Обучение творческому рассказыванию детей старшего дошкольного возраста // Дошкольное образование. - 2017. - №3. - С. 47.
9. Чеснокова Е.Н. Развитие коммуникативных навыков у старших дошкольников // Воспитатель ДОУ. - 2014. - № 9. - С. 36-37

УДК: 377.8

кандидат педагогических наук, доцент Намсинк Екатерина Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Омский государственный педагогический университет (г. Омск)

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ОСЛАБЛЕННЫМ ЗДОРОВЬЕМ

Аннотация. В статье представлен опыт эмпирического исследования по проблеме подготовки педагогов дошкольного учреждения к работе с семьями, имеющими детей с ослабленным здоровьем. Подготовка педагогов осуществлялась на рабочем месте, посредством научно-методического сопровождения коллектива, организации диагностики, консультирования, информирования, обучения педагогов решению широкого круга проблем, связанных с помощью и поддержкой воспитанников с ослабленным здоровьем и их родителей. Процесс обучения строился на основе специально разработанной программы, включающей в себя цели, задачи, принципы, содержание, формы и методы работы с педагогическим коллективом.

Ключевые слова: педагоги, подготовка, дети с ослабленным здоровьем, семья, здоровьесберегающие технологии.

Annotation. The article presents the experience of empirical research on the problem of preparing preschool teachers to work with families with children with poor health. Training of teachers was carried out at the workplace, through scientific and methodological support of the team, organization of diagnostics, counseling, information, training of teachers to solve a wide range of problems related to the help and support of pupils with impaired health and their parents. The learning process was based on a specially developed program that includes goals, objectives, principles, content, forms and methods of working with the teaching staff.

Keywords: teachers, training, children with poor health, family, health-saving technologies.

Введение. Специфика работы педагогов дошкольного образования в новых условиях, проявляющаяся в необходимости решения многообразных проблем детства, предполагает освоение функций педагогического просвещения и поддержки различных категорий детей и их родителей. Сегодня педагогам важно научиться решать задачи содействия успешной адаптации детей в дошкольном учреждении, поддержки их эмоционального благополучия, профилактики детских заболеваний, сохранения и укрепления здоровья дошкольников.

Дети с ослабленным здоровьем характеризуются не только соматическим, но эмоциональным неблагополучием. Кроме того, таким детям свойственны «слабость познавательной, психической, физической и коммуникативной активности, что ведет в свою очередь к затруднениям в общении, обучении, развитии и воспитании» [7, с. 21].

Именно поэтому одной из категорий семей, требующей особой заботы и внимания со стороны педагогических коллективов дошкольных образовательных учреждений, выступают семьи, воспитывающие детей с ослабленным здоровьем. Такие семьи часто характеризуются состоянием стресса, повышенной раздражительности, нарушенными взаимоотношениями между супругами.

По отношению к болящему ребёнку у родителей проявляется любовь, граничащая с повышенной тревожностью, напряжённостью, а также крайней непоследовательностью в действиях. Родительские отношения в таких семьях характеризуется гиперопекой, авторитарным либо либерально-попустительским стилем воспитания, предрасполагающим ребёнка к болезненности как личностной характеристике, проявляющейся в течение всей жизни растущего человека [5].

Различным аспектам проблемы взаимодействия педагогов с семьями, воспитывающими ослабленных и часто болеющих детей, посвятили свои труды отечественные учёные и методисты М.Н. Алиев, В.Ю. Альбицкий, Ю.Е. Антонов, Н.П. Бадина, А.А. Баранов, Н.Г. Веселов, В.Т. Кудрявцев, З.И. Казакова, Е.З. Пужаева, И.Ю. Соколова, И.В. Чупаха, Л.М. Шипицына и другие [1, 2, 3].

Подготовка педагогов дошкольного образования к профессиональному взаимодействию с семьями, воспитывающими детей с ослабленным здоровьем, характеризуется, на наш взгляд, недостаточностью совместных усилий образовательных учреждений и семей в практическом разрешении проблем посредством налаживания сотрудничества и партнёрства, а также недостаточным уровнем готовности педагогов к практической реализации данного направления.

Отметим также, что системы вузовского и постдипломного образования, предназначенные для воспитателей, очень часто не включает в себя специальные курсы, развивающие компетентность педагогов в сфере взаимодействия с особыми категориями семей, ограничиваясь лишь наиболее общими проблемами и рекомендациями, да это и вряд ли возможно. Именно поэтому подготовка педагогов как профессиональная «доводка» на рабочем месте, их методическое сопровождение в профессиональной среде, применительно к решению таких частных, но от этого не менее важных и актуальных проблем, выступает важной задачей, которую необходимо решать сегодня практически каждой дошкольной образовательной организации, детскому центру или учреждению дополнительного образования детей.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось на базе дошкольного образовательного учреждения Нововаршавского района Омской области. В исследовании принимали участие 24 педагога дошкольного образования. На формирующем этапе работы были задействованы родители детей дошкольного возраста с ослабленным здоровьем в количестве 46 человек.

Для получения эмпирической информации об уровне готовности педагогов к работе с семьями детей с ослабленным здоровьем, нами были определены критерии и показатели, а также был проведён подбор комплекса методов и диагностических методик, позволяющих оценить: уровень готовности педагогов по вопросу их подготовки к работе с семьёй, воспитывающих детей с ослабленным здоровьем по модифицированному тесту «Незаконченные предложения»; уровень стремления воспитателей к саморазвитию, наличия у них качеств личности, способствующих саморазвитию и возможности реализации себя в профессиональной деятельности (тест «Рефлексия на саморазвитие» Л.Н. Бережновой).

На основании изучения работ ученых О.В. Акуловой, Е.С. Заир-Бек, Е.В. Пискуновой, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной и др. [4], содержание работы педагога дошкольного образования с семьями,

воспитывающими детей с ослабленным здоровьем, мы раскрыли через пять групп профессионально-педагогических задач, отражающих его базовую готовность к выполнению профессиональной деятельности. Данные группы задач были творчески переработаны применительно к задачам настоящего исследования и связаны с диагностикой, профессиональным взаимодействием с семьями и другими специалистами образовательного учреждения, реализацией образовательного процесса, направленного на решение задач оздоровления воспитанников, самообразованием, были положены нами в основу разработки «Профиля оценки знаний и умений педагога по работе с семьями, воспитывающими детей с ослабленным здоровьем», с помощью которого оценивались знания и умения педагогов.

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы готовность педагогов к работе с семьями детей с ослабленным здоровьем в обобщённом виде (учитывались когнитивный, деятельностный и мотивационно-ценностный, компоненты готовности) выразилась в следующих оценках: «оптимальный уровень готовности к работе с семьями, воспитывающими детей с ослабленным здоровьем» – 17 %, «допустимый уровень» – 50 % и «критический уровень готовности» показали 33% исследуемых нами педагогов.

В целом, анализируя состояние готовности педагогов к работе с семьями, воспитывающими детей с ослабленным здоровьем, можно сделать вывод о том, что большинство воспитателей на момент начала опытно-экспериментальной работы демонстрировали допустимый уровень готовности к решению данных задач. Педагоги характеризовали основные особенности психологических проблем семей детей с ослабленным здоровьем, называли отдельные методы диагностики этих проблем, знали основные способы построения образовательного процесса на основе использования здоровьесберегающих технологий. Вместе с тем, педагоги недостаточно владели практическими умениями использования вариативных здоровьесберегающих технологий; испытывали затруднения во взаимодействии с семьями детей с ослабленным здоровьем. Сложность составила и задача проектирования и осуществления профессионального самообразования по вопросам работы с семьями детей с ослабленным здоровьем.

Анализ высказываний педагогов в анкетах «Незаконченные предложения» позволил говорить и о наличии у отдельных педагогов профессиональных проблем, связанных формальным отношением к предложенной методической проблеме, а также недостаточным принятием родителей и детей, имеющих проблемы со здоровьем и развитием. Так, в анкете одного молодого педагога содержалась фраза «...У меня никогда не было проблем с часто болеющими детьми, т.к. я не являюсь врачом». Другой воспитатель указал в анкете, что «...Такие родители и их дети должны посещать специализированные группы, им не нужно контактировать с теми, кто не имеет проблем со здоровьем». К работе с этими воспитателями по коррекции профессиональной позиции и отношений во взаимодействии с родителями был подключен психолог учреждения.

Несмотря на это, предпосылками принятия идеи подготовки педагогов к работе с семьями детей с ослабленным здоровьем мы посчитали достаточно высокий уровень рефлексии на саморазвитие педагогов ДОУ и положительный настрой коллектива на работу с семьями детей с ослабленным здоровьем.

Подготовка педагогов дошкольного образования к взаимодействию с семьями детей с ослабленным здоровьем предусматривала в нашем исследовании разработку и реализацию программы «Тропинки здоровья», содержание которой включало в себя подготовительный, деятельностный и аналитический этапы.

При разработке программы «Тропинки здоровья» мы опирались на методические идеи о работе с семьями детей с ослабленным здоровьем и проблемами развития И.В. Дубровиной, Т.Г. Неретиной, О.В. Хухлаевой и других авторов [5, 6].

Планирование программы представлено разнообразными формами работы, содержание которых направлено на ориентацию дошкольных работников в таких важных вопросах, как диагностика проблем семейного воспитания детей с ослабленным здоровьем; построение образовательного процесса на основе использования здоровьесберегающих технологий; установление контакта с семьями детей с ослабленным здоровьем и специалистами, оказывающими помощь в решении проблем таких семей; проектирование и осуществление профессионального самообразования по вопросам взаимодействия с семьями детей с ослабленным здоровьем. В программу подготовки были включены тренинги с психологом, нацеленные на развитие положительного отношения педагогов к взаимодействию с семьями, воспитывающими детей с ослабленным здоровьем, заинтересованности и готовности в совместном преодолении возникающих проблем.

Главной целью реализации данной программы стало повышение педагогической компетентности воспитателей в вопросе сотрудничества с семьями детей с ослабленным здоровьем, посещающим дошкольное учреждение. Задачи подготовки педагогов состоят в расширении и систематизации их представлений по актуальным направлениям педагогики оздоровления; создании действенной системы методического сопровождения педагогов, обобщении и распространении педагогического опыта по проблемам организации воспитательно-образовательного процесса в режиме педагогики оздоровления; организации научно-исследовательской, опытно-экспериментальной работы по прогнозированию, проектированию и моделированию деятельности с семьями, воспитывающими детей с ослабленным здоровьем [8].

Отметим, что вся работа с коллективом была построена на основе андрологических принципов: самостоятельности, индивидуальности, элективности, осознанности и системности обучения, с опорой на опыт педагогов и актуализацию результатов обучения в практической работе с семьями воспитанников.

Занятия проводились командой специалистов, включающей двух методистов, педагога-психолога, медицинского работника и научного руководителя. Обучение было построено таким образом, чтобы педагоги приобрели навыки установления контакта, доверительных отношений с членами семей различных социальных и культурных слоёв, научились самостоятельно подбирать необходимый для занятий с родителями материал и подключать информационные ресурсы.

На практике, работая в составе проблемных групп, педагоги знакомились со здоровьесберегающими технологиями, представляли, а затем реализовывали в своих группах проекты по созданию информационного пространства для родителей воспитанников, осуществляли поиск новых подходов и педагогических технологий, построенных на деятельностных принципах, позволяющих формировать у семей воспитанников ценности и поведение, соответствующее здоровому образу жизни. Наиболее опытные и творческие педагоги представили мастер-классы, презентации и видео материалы, отражающие работу с семьями.

Практика работы показала, что подготовка педагогов к работе с семьями, воспитывающими детей с ослабленным здоровьем, становится более эффективной тогда, когда она носит командный характер. Экспериментальная работа позволила ввести педагогов в ситуации, побуждающие к эффективному действию в целях предупреждения ухудшения здоровья дошкольников, развитию профессиональных знаний и умений, самоопределению в мотивационно-ценностных отношениях, а также совершенствованию своих профессионально-личностных качеств.

На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы готовность педагогов к работе с семьями детей с ослабленным здоровьем выразилась в следующих значениях: «оптимальный уровень готовности» – 25 %, «допустимый» – 71 %, «критический» – 4 % от общего числа педагогов.

В целом данные, полученные в результате контрольного этапа эксперимента, отражают тенденцию преимущественно позитивного продвижения педагогов в решении поставленных практических проблем. Так, тест «Рефлексия на саморазвитие» показал, что в процессе целенаправленной подготовки педагоги не только повысили собственный уровень профессиональных знаний и умений по всем названным выше группам профессиональных задач, но и изменили своё отношение к родителям воспитанников (динамика составила 20 % по сравнению с констатирующим этапом), более позитивно стали относиться к нововведению (16,8 %). Кроме того, претерпели изменения такие важнейшие оцениваемые нами показатели, как отношение к воспитанникам, имеющим проблемы со здоровьем, и отношение педагогов к самим себе, профессиональная самооценка своих возможностей.

Выводы. Таким образом, проведённое исследование показало, что подготовка педагогов к работе с семьями, воспитывающими детей с ослабленным здоровьем – это сложная система, включающая в себя как стратегические, так и тактические задачи. Стратегическими задачами являются разработка программы подготовки, состоящей из связанных единой логикой занятий. В тактические задачи входила разработка методов и апробация здоровьесберегающих технологий, форм проведения работы с педагогическим коллективом, подбор и комплектование групп (команд) педагогов, установление оптимальной продолжительности и режима занятий.

Невозможно создать универсальную программу, обеспечивающую педагогов знаниями о работе с семьями, воспитывающими детей с любыми проблемами здоровья. Это обусловлено разной тяжестью состояний у детей, индивидуальными и социальными особенностями ребёнка и семьи, характером и длительностью заболеваний, социальной ситуацией развития.

Вместе с тем, работа педагогов дошкольного образования и семьи как одно из направлений их профессиональной подготовки отражает востребованность в новых формах организации общения между родителями и педагогами с учётом специфики современной организации жизнедеятельности: психологические консультации, тренинги родительской эффективности, круглые столы, работа в творческих группах, информационные доски и записки для связи педагога и родителя.

Разработанная и реализованная нами программа подготовки педагогов дошкольного образования к работе с семьями, воспитывающими детей с ослабленным здоровьем, способствовала повышению уровня теоретической и методической готовности педагогов к проведению работы с родителями и детьми с ослабленным здоровьем.

Литература:

1. Баранов А.А., Намазова-Баранова Л.С., Альбицкий В.Ю., Терлецкая Р.Н. Состояние здоровья детей современной России – Монография. (Серия «Социальная педиатрия», выпуск 20). М.: ПедиатрЪ. – 2018. - 120 с.
2. Веселов Н.Г. Принципы организации и система оздоровления часто болеющих детей в условиях детских дошкольных учреждений / Н.Г. Веселов, Е.Ю. Кузнецова, Г.К. Ермакова, Н.Н. Яременко с соавт. – Л.: 1990. – 55 с.
3. Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе: научно-практический сборник инновационного опыта / И.В. Чупахина, Е.З. Пужаева, И.Ю. Соколова. - Москва; Ставрополь: Илекса: Народное образование, 2006. - 399 с.
4. Компетентностная модель современного педагога. Учебно-методическое пособие // О.В. Акулова, Е.С. Заир-Бек, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, // Под ред. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 205 с.
5. Неретина Т.Г. Специальная педагогика и коррекционная психология / Флинта, НОУ ВПО «МПСи», М. – 2010. – с. 141-145.
6. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова, Т.В. Вохмянина; Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. - 160 с.
7. Черкасова С.А. Психолого-педагогические условия благоприятного психологического развития детей с ослабленным здоровьем // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. 2012. № 3. URL: <http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 18.11.2019 г.).
8. Широкова, Г.А. Оздоровительная работа в дошкольном образовательном учреждении / Г.А. Широкова. – Ростов-н/Дону «Феникс». – 2009. – 227 с.

УДК: 37.013.77

кандидат педагогических наук, доцент Насибуллина Анися Дамировна
ГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ САНАТОРНОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

Аннотация. В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования ценностных ориентаций подростков с задержкой психического развития, воспитывающихся в условиях санаторной школы-интерната. Полученные результаты, позволили разработать рекомендации по планированию дальнейшей воспитательной работы в образовательной организации.

Ключевые слова: ценностные ориентации, задержка психического развития, подростки с задержкой психического развития.

Annotation. The article considers the results of an empirical study of the value orientations of adolescents with mental retardation who study in a sanatorium boarding school. The results obtained made it possible to conclude that the structure of value orientations of adolescents with ZPR is related to the motivational and need sphere.

Keywords: value orientations, mental retardation, adolescents with mental retardation.

Введение. За последние годы среди обучающихся воспитанников разнопрофильных образовательных учреждений увеличивается число лиц с отклонениями в развитии. Количественно группа детей с задержкой психического развития (ЗПР) является самой большой по сравнению с любой другой детской группой с отклонениями в развитии [3].

Ценностные ориентации современных подростков с ЗПР имеют свои особенности, как по содержанию, так и по темпу, и времени формирования. Сформированность или несформированность ценностно-смысловой сферы влияет как на особенности межличностного взаимодействия, так и в целом на процесс социализации (В.П. Валиева, Т.Н. Матанцева [2, 5]).

В современных условиях для данной категории школьников большое значение имеет такое их взаимодействие с окружающими людьми, в ходе которого обеспечивалось бы установление позитивных отношений, общения, что в свою очередь будет детерминировать процесс формирования у подростков социально-адекватных норм и ценностей общества [6].

Изложение основного материала статьи. Ценности, как основа мировоззрения и ядро мотивации, жизненной активности, перспективы и «философии жизни», обеспечивают устойчивость и преемственность определенного типа поведения и деятельности, выраженную в направленности потребностей и интересов человека (А.В. Кирьякова [4]).

В исследованиях (Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейн) подчеркивается то, что подростковый возраст наиболее «сензитивен», благоприятен для формирования ценностных ориентаций. Этот период развития личности характеризуется становлением мировоззрения, самосознания, работа которого проявляется в стремлении подростка подойти к себе с позиций, декларируемых и фактически господствующих в обществе ценностей [1, 8].

Цель экспериментального исследования состояла в выявлении особенностей ценностных ориентаций подростков с задержкой психического развития, воспитывающихся в условиях санаторной школы-интерната.

Исследование было проведено на базе «Санаторной школы-интерната № 4» г. Оренбурга. Участники исследования – 25 подростков в возрасте 15-16 лет.

В диагностике были использованы следующие методики: «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности», «Ценностные ориентации» М. Рокича [7].

Результаты, полученные по методике «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» представлены на рисунке 1.

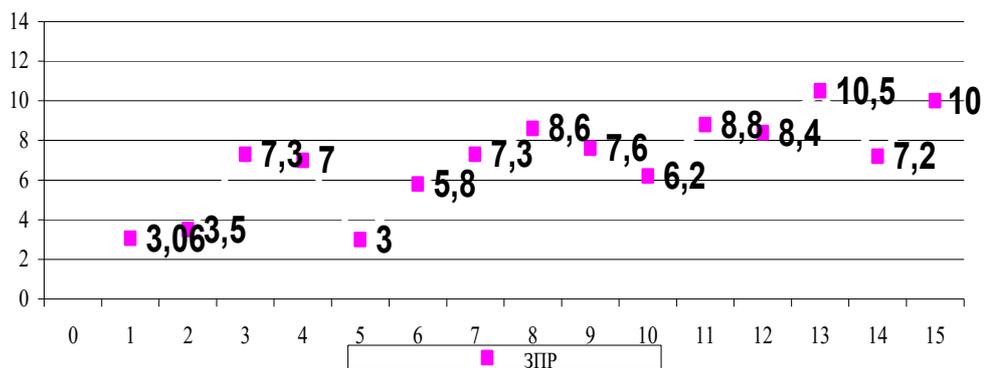


Рисунок 1. Средние показатели количества выборов утверждений по группе

Утверждения: 1. Добиться признания и уважения; 2. Иметь теплые отношения с людьми; 3. Обеспечить себе будущее; 4. Зарабатывать на жизнь; 5. Иметь хороших собеседников; 6. Упрочить свое положение; 7. Развивать свои силы и способности; 8. Обеспечить себе материальный комфорт; 9. Повышать уровень мастерства и компетентности; 10. Избегать неприятностей; 11. Стремиться к новому и неизведанному; 12. Обеспечить себе положение влияния; 13. Покупать хорошие вещи; 14. Заниматься делом, требующем полной отдачи; 15. Быть понятым другими.

Данные рисунка 1 свидетельствуют, что для подростков экспериментальной группы высокие показатели имеют утверждение «быть понятым другими» (10,0), «стремиться к новому и неизведанному» (8,8), «обеспечить себе материальный комфорт» (8,6).

В данной группе утверждений установлены и некоторые различия. Так, более высокие значения получены в группе подростков с ЗПР по утверждениям «Покупать хорошие вещи» (10,5) и «Обеспечить себе положение влияния» (8,4).

В группу низкой значимости все участники исследования включили утверждения «Добиться признания и уважения» (3,06) и «Иметь хороших собеседников (3,0). К этой же группе подростки с отклонениями в развитии относят утверждение «Иметь теплые отношения с людьми» (3,5) и «Покупать хорошие вещи» (10,5).

Проанализируем количественные показатели степени удовлетворенности для подростков по блокам потребностей: материальные, социальные, в безопасности, признании и самовыражении.

Средние показатели блоков потребностей по группам респондентов свидетельствуют об их неудовлетворенности. У школьников с ЗПР установлена следующая последовательность неудовлетворенности блоков потребностей – материальные (26,9), в самовыражении (23,2), в признании (19,1), социальные (18,5) и далее потребность в безопасности (16,4).

Полученные данные свидетельствуют о том, что все участники исследования испытывают потребность в понимании, принятии и признании сверстниками и взрослыми, для них актуален поиск сфер самореализации. Кроме того, неудовлетворенность потребностей социальных и в признании может свидетельствовать о наличии проблем в межличностных отношениях подростков, как со сверстниками, так и взрослыми.

Представленные данные характерны для данной возрастной группы, когда у подростков возникают относительно постоянные личностные интересы, которые характеризуются своей «ненасыщаемостью»: чем больше они удовлетворяются, тем более устойчивыми и напряженными становятся. Потребность в их удовлетворении обуславливает активность, школьники стремятся к поиску различных сфер активной деятельности для приложения своих сил, однако отсутствие возможностей для самореализации приводит к самовыражению в деятельности, не всегда в социально одобряемых формах.

Как мы отмечали ранее, система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу её отношений к окружающему миру, к другим людям, к самой себе.

Ранжирование ценностей по методике М. Рокича, последовательность их предпочтений позволило определить блоки высоко значимых (1-3 ранговые места), значимых (4-6 ранговые места), нейтральных (7-12 позиции), низко значимых (13-15 позиции), незначимых (16-18 ранговые места).

Проанализируем данные респондентов, представленные на рисунке 3.



Рисунок 3. Ранговые места терминальных ценностей

Рассматривая ценности, принятые как нравственные ориентиры в формировании и реализации жизненной стратегии, участники нашего исследования в группе высоко значимых ценностей выделяют абсолютно принимаемые ценности-цели: здоровье, счастливая семейная и материально обеспеченная жизнь.

Как видим, отмечается наивысший уровень принятия ценности «здоровье». Однако следует подчеркнуть, что значимость ценности «здоровье» чаще носит декларативный характер. Ценность здоровья связана не столько с наличием заболеваний у подростков или боязнью перед возможностью заболеть, сколько со стремлением не быть слабее других. Здесь — ориентация на возможность противостояния и самоутверждения.

Не осмысливая проблемы своего физического состояния, подростки, как правило, не в полной мере осознают ответственность за свое здоровье, недооценивают роль собственной активности в его укреплении и сохранении, а при выраженной демонстрации стремления к взрослости, уже курят и употребляют алкогольные напитки и др.

Для подростков с ЗПР более значима ценность «любовь» - она занимает 5 ранговое место. Ценность «свобода, как независимость в действиях и поступках» у испытуемых занимает 11 ранговое место.

Стремление к независимости, актуализация проблем, связанных с интимно-личностной сферой, увеличивают субъективную оценку ценности «любовь». Эмоциональные переживания, связанные с этим, являются достоянием условием для популярности в группе сверстников. На этом фоне вполне объяснимо выглядит предпочтение сфер счастливая семейная и материально-обеспеченная жизнь. Возможно, это связано и с повышением ценности семьи, как для общества, так и для личности. Наличие родного дома,

отсутствие материальных затруднений – это то, что обеспечивает человеку психологический комфорт, чувство безопасности и самооценности.

Это можно объяснить фактом некоторой депривации - школьники с ЗПР, проживая в школе-интернате, испытывают недостаток и потребность в поддержке и любви со стороны родных и близких. Однако из-за отсутствия возможности каждый день быть в семье, достаточно много времени проводят со сверстниками, проявляется стремление сохранить имеющихся друзей и желание иметь более надежных, верных. Они уже чаще отдают предпочтения в общении не со всеми, а с избранными. Отношения с избранными носят интимно-личностный характер, становятся более теплыми, открытыми и доверительными. Подростки дорожат возможностью иметь близкого человека, с которым приятно, надежно и легко. Подобная привязанность сохраняется достаточно продолжительное время и, отчасти, восполняет ограничения родительской любви.

В группе значимых ценностей – «познание» (4 ранговое место). У подростков с ЗПР видим некоторую неуспокоенность в отношении к учебе, но это, на наш взгляд лишь декларация, стремление создать образ социальной желательности. При соотнесении с такими ценностями как развитие, активная и продуктивная жизнь, творчество, занимающих соответственно 10, 13, 14 и 17 ранговые места, можно видеть отсутствие серьезных намерений на изменение жизни, собственной активности при этом. Это ведет к неадекватному осознанию своего будущего, росту самомнения и пренебрежения к другим, поэтому необходимость направить усилия образования на преодоление инертности — сложнейшая, но и важная задача.

Среди незначимых ценностей, которые, на наш взгляд, не осознаются или понимаются узко подростками с ЗПР - «развлечения» (17 ранговое место) и «творчество» (18 ранговое место).

В данной выборке ценность «общественное признание» занимает 12 место, а на 16 позиции в экспериментальной группе ценность «красота природы и искусства».

Обнаружены некоторые противоречия, установленные по результатам двух методик. Так, для подростков, имеющих нарушения в развитии ценность общественного признания является нейтральной, в то же время данная потребность является неудовлетворенной (Средний балл 19,1). Школьники с отклонениями в развитии нуждаются в том, чтобы окружающие видели и признавали их успехи и достижения, что, на наш взгляд, подтверждает наличие проблем в межличностных отношениях подростков, как со сверстниками, так и взрослыми.

Обратим внимание, что в исследуемой выборке мало абсолютно преобладающих ценностей, что свидетельствует о разноречивости потребностей подростков данной категории. Как видим, при ранжировании ценностей наблюдается широкий разброс данных.

Обратимся к анализу инструментальных ценностей (ценностей–средств), приведенных на рисунке 4.

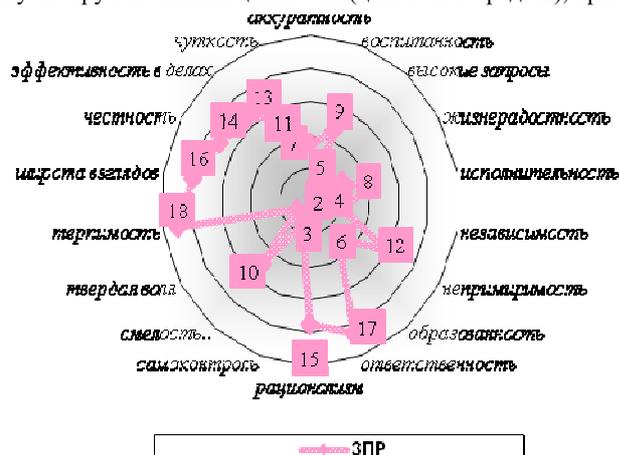


Рисунок 4. Ранговые места инструментальных ценностей

Средствами достижения значимых целей для подростков с ЗПР являются «высокие запросы», «твердая воля», «самоконтроль», «независимость», «жизнерадостность», «образованность» (соответственно 1-6 ранговые места).

Среди незначимых ценностей-средств «эффективность в делах», «честность», «рационализм», «широта взглядов», «ответственность», «терпимость» (соответственно 13-18 ранговые места).

Как видим, по выборке респондентов в группу значимых отнесена только одна ценность «жизнерадостность» и имеет сближенные показатели (4 ранговое место), тогда как к группе незначимых участники исследования включили ценности «терпимость» (15 ранговое место), «рационализм» (16 ранговое место), «эффективность в делах» (17 ранговое место), «чуткость» (18 ранговое место).

Итак, как видим, обнаружены явные противоречия между стремлением к счастливой и материально обеспеченной жизни, интересной работе и низкой активностью в ее обеспечении.

Для респондентов с задержкой психического развития характерно выраженное стремление к независимости, уходу от контроля со стороны взрослых, что является свидетельством проявления ярко выраженной характерной для этого возрастного периода эмансипации. Для них не имеют особой важности владение хорошими манерами, как условия и способы вхождения, принятия и общественного признания в группах значимых лиц.

У этих подростков не актуализирована потребность в активной жизненной позиции, не сформирована выраженная готовность и ответственность за свои дела, поступки, принятые решения и их последствия, что свидетельствует о наличии противоречий в ценностно-смысловой сфере.

Обостренное чувство справедливости, непонимание собственной ответственности, отсутствие обязательств за происходящее, нежелание прилагать особые усилия для пользы других, пассивная жизненная

позиция, создают у учащихся в период ранней юности своеобразную глухоту, вызывает раздраженную и негативную реакцию на данные понятия. Это можно рассматривать и как бессознательное вытеснение актуальной и болезненной темы ответственности.

Таким образом, налицо проявление возрастного феномена нравственного инфантилизма. Можно предположить, что оно подтверждает неготовность подростков с ЗПР к самостоятельной жизни, в том числе в будущей профессиональной сфере, низкий уровень их морально-психологической зрелости.

Выводы. Полученные результаты, позволили сделать вывод о том, что структура ценностных ориентаций подростков с ЗПР связана с мотивационно-потребностной сферой, которая обусловлена неудовлетворенностью в первую очередь, реально осознаваемых ими материальных потребностей. Другие потребности понимаются узко, либо только в контексте обеспечения комфорта и достижения личного благополучия.

Для системы ценностных ориентаций как нравственных ориентиров в формировании и реализации жизненной стратегии для подростков с ЗПР характерно выделение абсолютно принимаемых ценностей-целей: здоровье, счастливая семейная и материально обеспеченная жизнь. В группе значимых – ценности «познание» и «любовь».

У подростков с ЗПР высокие запросы, стремление к счастливой и материально обеспеченной жизни, интересной работе не обеспечиваются осознанием необходимости и проявления личной активности, личной ответственности в их обеспечении, без реализации которых никогда не добиться высокой эффективности в делах. Такие личностные качества как честность, непримиримость к недостаткам к себе и других, чуткость, смелость в отстаивании своих взглядов отнесены к группе нейтральных ценностей. Скорее всего, это обусловлено условиями общественного воспитания вне семьи, при котором подростки приспосабливаются к любой ситуации, так как всё обеспечивают взрослые и, во избежание проявления подростками возможных неадекватных поступков, не всегда приветствуется вклад воспитанников.

При этом значимость ценности «здоровье» чаще носит декларативный характер, связывается с ориентацией на возможность противостояния и самоутверждения.

Обнаружены явные противоречия, когда значимость ценностей-целей не соотносится с ценностями – средствами, что свидетельствует о незрелости социального опыта, незавершенности процесса смыслообразования личности подростков, что может привести к нарушениям социальной регуляции поведения, при котором «хочу» превалирует над «буду» и «надо».

Подростки, ориентированы на социальное одобрение и поддержку, обнаруживают достаточно высокую эмоциональную чувствительность, общительны, открыты во взаимодействии с взрослыми и сверстниками, доверчивы. Однако, даже при доминировании потребностей и ориентаций на индивидуальную самореализацию, им не свойственны целеустремленность и упорство, стремление к максимальному использованию своих возможностей и способностей, При этом отмечается излишняя самоуверенность, соперничество и независимость, некоторая холодность и нормативность по отношению к другим, которые являются барьерами при взаимодействии со сверстниками.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о наличии противоречий в ценностно-смысловой сфере, о выраженном проявлении возрастного феномена нравственного инфантилизм, что подтверждает неготовность подростков с задержкой психического развития к самостоятельной жизни, в том числе в будущей профессиональной сфере, низкий уровень их морально-психологической зрелости.

Это потребует дополнительных усилий образовательного учреждения (школы-интерната) по преодолению инертности в воспитательной работе, других формах взаимодействия со школьниками с ЗПР по формированию ценностных ориентаций.

Результаты проведенного исследования позволяют сформулировать следующие рекомендации для педагогического коллектива школы-интерната для дальнейшей работы. Необходим поиск адекватных форм воспитательной и психологической работы с подростками с ЗПР, направленной на осознание самоценности, самовосприимчивости, самонадеянности, самоуважения и самовыражения собственной индивидуальности. Кроме того, необходимо предусмотреть использование современных психолого-педагогических технологий по актуализации потребности школьников в понимании внутреннего мира другого человека, принятии его как ценности и индивидуальности, формировании толерантного отношения к окружающим, умения общаться с ними доброжелательно и конструктивно.

При планировании воспитательных мероприятий в школе необходимо предусмотреть формы работы, представляющие подростку с ЗПР возможность совершать выбор разных социальных позиций, свободный переход от одной деятельности к другой, так как только смена социальных позиций является тем эффективным средством, с помощью которого осуществляются формирование и утверждение ценностей, личностных смыслов и мотивов личности.

Литература:

1. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности [Текст] / Л.И. Божович / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Московский психо-социальный ин-т, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 352 с.
2. Валиева, П.В. Психологические аспекты социализации в условиях задержанного психического развития [Текст] / В.П. Валиева // Вестник Дагестанского научного центра. – Махачкала: ДНЦ РАН, 2006. – №24. – С. 162-167.
3. Дети с задержкой психического развития [Текст] / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной – М.: Педагогика, 1984. – 256 с.
4. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: монография [Текст] / А.В. Кирьякова. – Оренбург: Южный Урал, 1996. – 188 с.
5. Матанцева, Т.Н. Особенности ценностных ориентаций подростков с задержкой психического развития [Текст] / Т.Н. Матанцева // Вестник Вятского университета. – 2009. - №2 (3). – С. 168-172.
6. Насибуллина, А.Д. Психолого-педагогическое сопровождение детей с отклонениями в развитии: учебно-методическое пособие [Текст] / А.Д. Насибуллина. – Оренпечат, 2017. – 110 с.
7. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие [Текст] / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. - Самара: Бахрах, 2019. – 672 с.
8. Фельдштейн, Д.И. Психология современного подростка [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.

УДК: 378.147

кандидат биологических наук, доцент Неделеева Анна Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат биологических наук, доцент Маясова Татьяна Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

воспитатель Медведская Ирина Викторовна
Детский сад №2 Володарского района Нижегородской области (пос. Новосмолинский)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ КЕЙС-ЗАДАНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ЛОГОПЕДА

Аннотация. Статья посвящена проблеме разработки кейс-заданий для формирования научно-исследовательских компетенций магистрантов в области логопедии. Нами описан один из вариантов практико-ориентированных заданий с использованием кейс-технологии при изучении темы «Физиологические основы развития речи и моторики у детей».

В статье рассмотрены особенности проектирования кейс-заданий на основе исследований речевого развития и состояния моторики детей среднего дошкольного возраста. Отмечена взаимосвязь между состоянием общей и речевой моторики и звукопроизношением у детей.

Установлено, что с помощью практико-ориентированных кейс-заданий можно эффективно формировать научно-исследовательские компетенции специалистов в области логопедии.

Ключевые слова: кейс-задания, формирование профессиональных компетенций магистрантов, звукопроизношение у детей среднего дошкольного возраста, состояние общей и речевой моторики.

Annotation. The article is devoted to the problem of developing case-assignments for the formation of research competences of MA students in the field of speech therapy. We described one of the versions for practice-oriented tasks using case-technology in the topic "Physiological Basis of Children's Speech and Motoricity".

In the article we described the features of creating case-assignments based on studies of speech development and the state of motoricity of the middle preschool children. The relationship between the children's state of general and speech motoricity and sound pronunciation is noted. It is established that the use of practice-oriented case-technologies allows the development of scientific research competences of specialists in the field of speech therapy.

Keywords: case-assignments, the formation of professional competencies of MA students, sound pronunciation of children's speech of middle preschool age, the state of general and speech motoricity.

Введение. Современная система образования в России, основанная на компетентностном подходе, должна быть нацелена на адаптацию будущих выпускников ВУЗов к реальной профессиональной сфере. По мнению ряда авторов, «задача высшего образования заключается в создании условий для проявления студентами творческой инициативы, для максимального погружения обучающихся в будущую профессиональную деятельность» [7; 10; 11]. В Нижегородском государственном педагогическом университете имени К. Минина (Мининский университет) ведется обучение магистрантов по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, профиль подготовки «Логопедическое сопровождение детей и взрослых». Курс «Физиология высшей нервной деятельности и сенсорных систем» является одним из основных курсов по блоку дисциплин «Медико-биологические основы логопедии». В рабочей программе по курсу «Физиология высшей нервной деятельности и сенсорных систем» особое внимание уделено формированию профессиональной компетенции ПК-11 – «готовность к анализу и систематизации результатов исследований, подготовке научных отчетов, публикаций, использованию их в профессиональной деятельности».

Для формирования научно-исследовательских компетенций у будущих логопедов в данном курсе в качестве одного из наиболее эффективных методов мы предлагаем использовать кейс-технологии. Кейс-технология – педагогическая технология, представляющая собой «осмысление реальной жизненной ситуации, описание которой отражает не только практическую проблему, но и актуализирует определенную совокупность знаний, которую предстоит усвоить при разрешении проблемы. При этом проблема может не иметь однозначных решений» [12]. Мы считаем, что основные требования к кейс-заданиям преподаватель может объяснить на аудиторном занятии, а в рамках выполнения самостоятельной работы по кейс-заданию магистранты могут использовать ресурсы образовательной среды Мининского университета: методические рекомендации по работе с кейс-заданием, теоретические материалы и др. По мнению Поначугина А.В., Лапыгина Ю.Н., грамотная организация самостоятельной работы в виртуальной образовательной среде на основе платформы Moodle существенно улучшает качество профессиональной подготовки будущих специалистов [8].

При разработке кейс-заданий для будущих логопедов необходимо учитывать специфику развития речи и моторики у детей дошкольного возраста. Дошкольный возраст является важнейшим этапом в физическом и речевом развитии ребенка. Однако, «многие воспитатели детских садов в развитии дошкольников отмечают слабые стороны: плохое физическое здоровье и развитие, недостаточное развитие связной речи» [1, с. 40].

По современным представлениям о механизмах формирования корковых речевых зон, «речь развивается у ребенка в процессе онтогенеза параллельно с физическим и умственным развитием» [3, с. 5]. Как отмечает Носенко Н.П. «в исследованиях многих ученых, в т.ч. Выготского Л.С., показана взаимосвязь общей и речевой моторики, прямая зависимость развития речи от двигательной активности ребенка» [5, с. 16]. На основании проведенных наблюдений у детей пятилетнего возраста автор делает вывод о том, что «несформированность крупной моторики у детей с системными нарушениями речи проявляется в виде плохой координации частей тела при осуществлении сложных двигательных действий» [5, с. 18].

Исходя из вышеуказанных фактов, можно обозначить одну из проблем для кейс-заданий магистрантов как исследование взаимосвязи нарушений общей моторики и работы речедвигательного аппарата у детей.

В ходе исследования мы использовали теоретические и эмпирические методы. Практические материалы для составления кейс-заданий «Развитие речи и моторики у детей» по курсу «Физиология высшей нервной деятельности и сенсорных систем» для обучения магистрантов были собраны на основе результатов исследований, проведенных в детском саду Нижегородской области. В качестве методик обследования детей мы использовали: методику Фомичевой М.Ф. для оценки качества звукопроизношения и методику Мухиной А.Я. для исследования уровня моторного развития детей [9; 3]. Мы учитывали состояние общей моторики и состояние речевой моторики (мимической мускулатуры и артикуляционной моторики). Для оценки состояния общей моторики использовались тесты: 1) подбросить мяч вверх и поймать его, ударить об пол и поймать его; 2) пролезть через обруч, прыгнуть в обруч и выпрыгнуть из него; 3) сделать кругообразное движение левой рукой с лентой над головой; 4) выполнить то же движение, но только правой рукой.

Состояние мелкой моторики оценивалось по тестам: 1) пальцы правой и левой рук «здороваются» друг с другом (один палец касается другого пальца); 2) «здороваются» пальцы только правой руки, затем только левой руки; 3) складывание мозаики; 4) застегивание пуговиц на одежде.

Определение уровня развития речевой моторики оценивалось по состоянию мимической мускулатуры и артикуляционной моторики по следующим тестам: 1) поднять брови вверх, 2) нахмурить брови, 3) прищурить глаза, 4) надуть щеки, 5) втянуть щеки. Артикуляционная моторика была оценена по следующим тестам: 1) сложить губы в улыбку-«трубочку», 2) тесты для языка – а) «мятник» (покачивание языка из стороны в сторону), б) создать звук «цоканье копыт лошадки».

Каждое из заданий оценивалось по критериям: 2 балла – задание выполняется правильно, 1 балл – задание выполняется лишь частично, движения не полностью скоординированы либо отмечается значительная скованность движений, 0 баллов – задание не выполнено.

Нами было обследовано 20 детей в возрасте 4-4,5 лет: мальчики -12 человек, девочки - 8 человек. Гендерные различия в звукопроизношении у детей отсутствовали, поэтому мы выделили группы в зависимости от состояния здоровья: группа №1 - «здоровые дети» (13 чел.); группа №2 - «дети с неврологической патологией» (7 чел.), в основном это пренатальные патологии (последствия внутриутробной гипоксии) или постнатальные нарушения (энцефалопатия, задержка психического развития и др.).

Изложение основного материала статьи. Проектирование кейс-заданий – это задача преподавателя курса, при проектировании новых кейс-заданий мы брали за основу научные источники и разработки преподавателя, но кроме этого для создания кейс-заданий могут и должны быть использованы результаты полученные при прохождении практики студентами, результаты исследований на экспериментальных площадках.

Как показали проведенные нами экспериментальные исследования в детском саду, нарушения звукопроизношения наблюдались как у здоровых детей, так и у детей с неврологической патологией. Звукопроизношение согласных звуков было в норме только у двух детей (10%), однако все дети не выговаривали звуки «р, ь». У детей среднего дошкольного возраста самым сложным оказалось произношение шипящих звуков – звук «ш» заменялся на «с» у 62% детей группы №1 и 100% детей группы №2. Также дети произносили звук «з» вместо звука «ж» (77% и 100 % соответственно). Звук «ч» дети заменяли на звук «ть» (23% и 57% детей в группе №1 и группе №2). Более чем у 60% детей отмечалось звукопроизношение «щ», похожее на более смягченный звук «сь» (62% и 86% соответственно). Свистящий звук «ц» заменяли на «с» 43% детей группы №2, а в группе №1 искажений в произношении данного звука не отмечалось.

Наибольшая сложность в произношении сонорных звуков отмечалась в случае слов с буквой «р». Звук «р» дети заменяли на звук «л» или «ль» (85% и 100% детей соответственно в двух группах). При произношении заднеязычных звуков трудности опять возникали у детей в группе №2 (дети с неврологической патологией) – звук «х» заменяли на звук «к» 14% обследуемых. У 28% детей отмечалось также искажение звука при произношении слов с буквой «ф» (т.н. губно-зубной звук).

Итак, при оценке звукопроизношения согласных звуков у группы здоровых детей и группы детей с неврологической патологией мы выявили различия, проявляющиеся в более низком качестве звукопроизношения у детей с неврологической патологией.

Результаты проведенного исследования общей и мелкой моторики представлены в таблице 1.

Таблица 1

Состояние общей и мелкой моторики у группы здоровых детей и группы детей с неврологической патологией

Группа детей	Состояние общей моторики				Состояние мелкой моторики			
	Тест 1	Тест 2	Тест 3	Тест 4	Тест 1	Тест 2	Тест 3	Тест 4
№1	1.69±0.20	0.77±0.19	1.62±0.19	1.77±0.16	1.38±0.21	1.12±0.18	1.69±0.19	1.46±0.16
№2	0.86±0.15*	0.14±0.05*	0.90±0.15*	0.71±0.18	0.86±0.16	0.56±0.15*	1.14±0.20	1.00±0.19

Примечание. В таблице указаны результаты в баллах. Звездочкой «*» отмечена достоверность различий по уровню значимости ($p \leq 0,05$) между группами

По результатам можно заключить, что у здоровых детей наблюдали состояние общей и мелкой моторики, соответствующее возрасту, а у детей с неврологической патологией отмечали нарушение общей и мелкой моторики, что можно увидеть не только визуально, но и при оценке состояния моторики, выраженное в баллах.

Исследование уровня развития речевой моторики по состоянию мимической мускулатуры и артикуляционной моторики показало, что в группе №1 лишь 23% отмечались нарушения состояния речевой моторики, именно у этих же детей мы наблюдали нарушения звукопроизношения в количестве 4-5 неправильно произносимых согласных звуков. У детей из группы №2 наблюдалось нарушение состояния общей и мелкой моторики: 70% детей не могли выполнить большинство упражнений. Часто наблюдалась напряженность, скованность движений, плохая координация движений. Было установлено, что упражнения

на работу мимической мускулатуры правильно выполняли 50% детей этой группы, а 30% детей могли выполнять только одно из заданий, определяющих состояние артикуляционной моторики. У этих детей наблюдались значительные нарушения звукопроизношения: 71% детей неправильно произносили не менее 8 согласных звуков. Отмечена взаимосвязь между состоянием общей и речевой моторики и нарушением произношения согласных звуков у детей. По итогам проведенного исследования, для развития речи у детей среднего дошкольного возраста, нами был предложен комплекс упражнений для улучшения общей и артикуляционной моторики [4].

На основании выше описанных исследований, проведенных в детском саду, мы разработали ряд кейс-заданий по теме «Физиологические основы развития речи и моторики у детей» в курсе «Физиология высшей нервной деятельности и сенсорных систем» для магистрантов. Необходимо отметить, что предложенный перечень заданий предназначен для будущих логопедов, которые планируют работать с детьми дошкольного возраста.

Перечень кейс-заданий для организации научно-исследовательской деятельности магистрантов:

№1. Вы работаете логопедом в детском саду или в детском центре с детьми дошкольного возраста. Какие методики оценки уровня общей и речевой моторики Вы можете использовать? Проведите мини-исследование в детском саду или в группе детей дошкольного возраста.

№2. Вы работаете в детском учреждении. С помощью каких методик можно оценить нервно-психическое состояние и развитие детей?

№3. Проведите мини-исследование в детском саду. Какие методики для оценки звукопроизношения можно использовать? Каковы особенности звукопроизношения у здоровых детей и детей с наличием неврологической патологии?

№4. Докажите на примере данных из области нейрофизиологии и физиологии высшей нервной деятельности, что развитие речи у детей идет параллельно с их умственным и физическим развитием.

Структура кейс-задания:

1. Название кейс-задания.

2. Формулировка научно-исследовательских компетенций магистранта (например, такой компетенции как ПК-11).

3. Планируемые образовательные результаты.

4. Формулировка проблемы или задачи.

5. Описание практической ситуации и научно-исследовательской задачи, например, как в кейс-задании №3.

6. Перечень дополнительных вопросов к кейс-заданию, наглядных или иллюстративных материалов.

7. Отчет по кейс-заданию: описание и презентация.

8. Критерии оценивания кейс-задания (в баллах).

При проектировании кейс-задания были использованы 3 этапа создания кейса: поисковый, конструктивный и технологический. На поисковом этапе мы осуществляли подбор необходимого материала, создавали структуру кейса и ставили научно-исследовательские задачи. На конструктивном этапе формулировались дидактические цели и задачи, оценивались их возможности в формировании научно-исследовательских компетенций магистрантов, определялись проблемные ситуации. На технологическом этапе проектирования кейса мы описывали разработки способов его внедрения в образовательную практику, а также критерии оценивания.

Оценивание сформированных компетенций является чрезвычайно актуальным. В исследовании Перовошиковой Е.Н. отмечено, что современные средства оценивания результатов обучения должны «давать информацию о степени освоения компетенций и учитывать развитие профессионально-личностных качеств студента» [6, с. 9].

Критериями оценивания кейс-заданий явились следующие показатели: 1) степень полноты решения задачи, научный подход к решению (от 0 до 2 баллов), 2) степень освоения информации по изучаемому вопросу (от 0 до 2 баллов), 3) аргументация способа решения задания, возможности его применения на практике (от 0 до 2 баллов), 4) защита выполненного кейс-задания, его представление в виде презентации (от 0 до 2 баллов). Исходя из суммы баллов, уровни сформированности научно-исследовательской компетенции ПК-11 могли быть следующими: оптимальный уровень (8-7 баллов), допустимый уровень (6,9-6,0 баллов), критический уровень (5,9-5,0 баллов), недопустимый уровень (менее 5 баллов).

Наша апробация нескольких кейс-заданий показала, что у 90% магистрантов были сформированы допустимый и оптимальный уровни овладения научно-исследовательскими компетенциями при изучении курса «Физиология высшей нервной деятельности и сенсорных систем». По нашему мнению, трудность проектирования кейс-заданий заключается в том, чтобы не только повысить эффективность учебного процесса при изучении отдельных тем курса, но и поставить задачи, для выполнения которых требуются самостоятельные исследования.

Исходя из всего выше сказанного, можно сделать вывод, что с помощью использования кейс-метода можно эффективно формировать научно-исследовательские компетенции будущих логопедов.

Выводы. По результатам проведенного нами исследования можно сделать следующие **выводы:**

Во-первых, выявлены адекватные методики по исследованию звукопроизношения у детей среднего дошкольного возраста, которые позволили провести оценку произношения согласных звуков.

Во-вторых, показано, что у 70% обследованных детей с неврологической патологией наблюдалось нарушение состояния общей и мелкой моторики, а у 50% детей состояние речевой моторики было ухудшено.

В-третьих, мы рассмотрели этапы проектирования кейс-заданий и предложили варианты кейс-заданий для использования в учебном процессе в курсе «Физиология высшей нервной деятельности и сенсорных систем» на основе материалов обследования речи и состояния моторики детей данной возрастной группы. Описанные в статье методики могут быть использованы при составлении практико-ориентированных заданий в подготовке бакалавров и магистрантов по профилям «Логопедия», «Логопедическое сопровождение детей и взрослых».

В-четвертых, при проектировании кейс-заданий для магистрантов-логопедов мы учли не только специфику их будущей профессиональной деятельности, но и формирование научно-исследовательских компетенций.

Литература:

1. Андреева А.Д. Особенности психологического развития дошкольников в современных цивилизационных условиях // Вестник Мининского университета. 2013. №2. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/383/359>.
2. Маясова Т.В., Неделева А.В. Модель создания контекстных заданий в дисциплине «Нейрофизиология» // Современные проблемы науки и образования. 2016. №3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24822>.
3. Мухина А.Я., Михайлова Н.Ю. Речедвигательная ритмика // Сборник статей. М.: Редакционно-издательский центр, 2008. 116 с.
4. Неделева А.В., Медведская И.В. Нарушения речи у детей среднего дошкольного возраста // Modern humanities success. 2019. №3. С. 50-54.
5. Носенко Н.П. Особенности развития двигательной сферы детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Физическое воспитание детей и учащейся молодежи. 2014. №2. С. 16-18.
6. Перевощикова Е.Н. Рейтинг-план как механизм оценивания степени сформированности компетенций // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №2. С. 9. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-2-9.
7. Петровский А.М., Смирнова Ж.В., Кутепов М.М. Формирование профессиональных компетенций студентов в условиях проектной деятельности // Карельский научный журнал. 2018. Т.7. №1 (22). С. 69-72.
8. Поначугин А.В., Лапыгин Ю.Н. Виртуальная образовательная среда как средство организации самостоятельной работы студентов вуза // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №4. С. 7.
9. Фомичева М.Ф. Практикум по логопедии: учебное пособие для учащихся педагогических колледжей по специальности «Дошкольное воспитание». М.: Просвещение, 1989. 239 с.
10. Gutsu E.G., Demeneva N.N., Kochetova E.V., Mayasova T.V., Belinova N.V. Studying motivational-axiological component of professional competence of a college teacher // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Т. 11. № 18. Pp. 12650-12657.
11. Kochetova E.V., Gutsu E.G., Demeneva N.N.; et al. Psychological mechanisms of future pedagogues' professional individualization formation during their studies in a higher educational institution // Journal of Fundamental and Applied Sciences. 2017. Vol. 9. Special Issue: SI. Supplement: 2. Pp. 1484-1493.
12. Yadrushnikov K.S., Bystritskaya E.V., Burkhanova I.Y. et al. Case-Technology Functions In College Student Vocational Training // Modern Journal of Language Teaching Methods. Vol. 8. Issue 3. P. 305-316. Published: MAR 2018.

Педагогика

УДК:372.882

кандидат филологических наук, доцент Несынова Юлия Владимировна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург)

ПРИМЕНЕНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ УУД

Аннотация. Статья посвящена использованию современных образовательных технологий в курсе обучения литературе в школе. Цель статьи – дать определение кейс-технологии, проанализировать входящие в нее методы с точки зрения их соответствия возможностям литературы как учебного предмета и возрастным особенностям школьников. Раскрыть потенциал кейс-методов при достижении предметных результатов и формировании универсальных учебных действий на уроках литературы на разных ступенях обучения. Предложить примеры использования различных видов кейс-методов на уроках литературы в разных классах.

Ключевые слова: методика обучения литературе, кейс-технологии, кейс, метод анализа конкретных ситуаций (АКС), игровое проектирование, метод ситуационно-ролевых игр, метод дискуссии, метод разбора деловой корреспонденции, универсальные учебные действия.

Annotation. The article is devoted to the use of modern educational technologies in a course of teaching literature in a school. The purpose of the article is to give a definition of case technology, to analyze the methods included in it from the point of view of their correspondence to the possibilities of literature as a school subject and the age characteristics of schoolchildren. To explore the potential of case-studies in achieving objective results and the formation of universal educational actions in literature lessons at different levels of instruction. To offer examples of the use of different types of case-studies in literature lessons in different classes.

Keywords: methodology of teaching literature, case technology, case study, method of analysis of specific situations (ACS), game design, method of situational role-playing games, discussion method, method of parsing business correspondence, universal training actions.

Введение. Современные требования к школьному образованию акцентируют внимание на компетентностно- и личностно-ориентированном подходе в обучении. Отличительной чертой этого подхода является более высокий уровень восприятия и репродуцирования знаний, их систематизация, поиск альтернативных решений проблем, собственное конструирование. Новые требования к результатам школьного образования предполагают поиск и использование в процессе обучения продуктивных современных технологий, стимулируют педагогов проводить инновационные эксперименты.

Среди образовательных технологий, отвечающих требованиям ФГОС к процессу обучения, кейс-технологии занимают особое место. Они открывают возможности для индивидуального обучения, формируют положительную мотивацию к процессу получения знаний, несут элементы творческого, исследовательского подхода, открывают путь для самообразования, способствуют формированию самостоятельности, максимально задействуют коммуникативные и творческие способности учеников. Применение кейс-технологий наиболее продуктивно при обучении тем дисциплинам, истина в которых плюралистична, т.е. нет однозначного ответа на познавательный вопрос, а есть несколько ответов, которые могут соперничать по степени истинности. Несомненным достоинством метода является не только получение

знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы ценностей обучающихся, их личной позиции, жизненных установок.

Литература – один из ведущих предметов гуманистической направленности в школе, который содействует разностороннему развитию личности; а, следовательно, предполагает формирование всех видов универсальных учебных действий: и коммуникативных, и регулятивных, и познавательных, и личностных. Идейным содержанием художественных произведений литературы является глубокий внутренний мир героев, их искания, морально-этическая подоплека поведения. Все это – сфера жизни человека, не поддающаяся однозначной оценке, подразумевающая различные трактовки одного и того же характера или поступка. Это и дает базу для создания кейса. Таким образом, кейс-технологии оптимально соответствуют специфике предмета и оказываются весьма продуктивным средством организации процесса обучения литературе.

Изложение основного материала статьи. Первоначально кейс-метод возник на Западе в школах бизнеса и был востребован у студентов экономических и юридических институтов. В это время он представлял собой самостоятельное изучение студентами какой-либо ситуации, а затем изложение собственной интерпретации и анализа и защиту выводов. Этот подход доказал свою эффективность и стал широко применяться и в других областях знаний. В педагогической сфере преподаватели различных наук используют кейс-метод не в качестве способа работы по изучению ситуации, а в форме технологии обучения в классе (кейс-технологии).

«Кейс-технология – это интерактивная технология для краткосрочного обучения на основе реальных или вымышленных ситуаций, направленных не столько на усвоение знаний, сколько на формирование у учащихся новых качеств и умений» [3, с. 174].

В России использовать кейс-технологии в обучении начали в 1980-х гг. сначала в МГУ, затем в академических и отраслевых институтах. С начала XXI века они достаточно активно вошли в педагогическую практику учителей начальной и основной школы. Значительный вклад в разработку и внедрение этого метода внесли Г.А. Брянский, Ю.Ю. Екатеринославский, О.В. Козлова, Ю.Д. Красовский, В.Я. Платов, Д.А. Поспелов, О.А. Овсянников, В.С. Рапопорт и др.

Кейс представляет собой комплексную ситуацию, отражающую «не только ту или иную научную проблему, но и связанные с ней сопутствующие проблемы: политические, социальные, экологические, этнические, культурологические и пр.», при этом «анализу подлежит вся совокупность проблем (case)» [2, с. 76]. Это указывает на междисциплинарную природу метода, понимаемого как синергетическая технология. Кейсовые задания ориентированы, прежде всего, на формирование у обучающихся умений самостоятельно искать информацию, проводить ее анализ (развитие рефлексии), использовать полученные теоретические знания при решении практических задач, то есть на формирование универсальных учебных действий и дальнейшее применение их для получения нового знания.

Ученые, занимающиеся кейс-технологиями, выделяют разные их классификации: по структуре, по объему, по содержанию и по степени сложности. Кейс-технологии включают такие активизирующие учебный процесс и прекрасно зарекомендовавшие себя методы, как «анализ конкретных ситуаций (АКС), включающий метод ситуационного анализа и метод ситуационных упражнений (СУ); игровое проектирование; метод «инцидента»; метод ситуационно-ролевых игр; метод дискуссии и метод разбора деловой корреспонденции» [1, с. 22].

Сюжетную канву кейс-ситуаций на уроках литературы могут составлять художественные и публицистические тексты, кинофильмы, документальные материалы о законопроектах, об экономических изменениях; кейсы могут затрагивать собственный жизненный опыт учащихся. Наиболее простой вариант кейса – это попытка реконструировать дальнейшее развитие событий, изображенных в предложенном фрагменте текста, несущего в себе нравственную проблематику. Например, предположить, как будут развиваться события в рассказе А.П. Чехова «Толстый и Тонкий» после того, как Тонкий узнает о высоком чине приятеля. Даже такое простое задание позволяет выявить ценностные установки ученика, его личную позицию, то есть реализовать такое требование ФГОС, как связь полученных на уроках знаний (нравственных уроков литературных произведений) с собственным жизненным опытом обучающихся.

Для максимально эффективного и продуктивного использования кейс-технологий на уроках литературы необходимо учитывать возрастные особенности обучающихся. Знание психологической специфики возраста позволяет педагогу выбрать методы и приемы, уровень сложности и способ работы, манеру подачи информации, которые наиболее эффективны именно на этой ступени обучения. Основываясь на видах кейс-технологий, выделяемых М.Г. Голубчиковой, мы попытались разделить их на универсальные (подходящие для использования в детских коллективах любого возраста) и технологии с возрастными ограничениями. По нашему мнению, к универсальным технологиям могут быть отнесены игровое проектирование и анализ конкретных ситуаций; к кейс-технологиям с возрастными ограничениями – методы дискуссий, ситуационно-ролевых игр, «инцидента» и метод разбора деловой корреспонденции. Остановимся на них подробнее.

Игровое проектирование – это особый вид проектной деятельности, участники которой принимают на себя конкретные роли, отвечающие характеру и содержанию проекта. Характер роли может быть различным: от литературных героев до выдуманного персонажа. Примером использования этой кейс-технологии может стать урок по изучению устного народного творчества в 5 классе (линия учебно-методических комплексов (УМК) по литературе под редакцией В.Я. Коровиной, на основе которой разработаны все приведенные примеры уроков). Целью урока должно стать создание «книги мудрости» русского народа. Урок строится следующим образом: класс делится на 6 групп: «дизайнеры» (оформители книги), «редакторы», две группы «специалистов по сбору информации» и «критики». «Специалистам по сбору информации» предлагается выбрать пословицы и поговорки для книги, «дизайнерам» продумать оформление, «редакторам» осуществить коррекцию содержания, а «критикам» определить критерии оценивания. В процессе работы над книгой учитель координирует работу школьников и помогает найти выход из возможных затруднений. После окончания работы каждая группа презентует ту часть книги, над которой они работали; критики оценивают книгу с помощью разработанных ими критериев. Итоги урока подводятся в форме круглого стола, на котором каждый участник высказывает свое мнение о том, что было достигнуто в полной мере, а на что нужно обратить внимание.

Выбранная технология способствует формированию всех регулятивных УУД (определение целей деятельности, составление плана действий по достижению результата творческого характера и работа нему с

сопоставлением полученного результата с исходным замыслом, понимание причин возникающих затруднений и поиск способов выхода из ситуации). Также формируются познавательные УУД, связанные с нахождением, сопоставлением и анализом необходимой информации, полученной из различных источников (учебник, словари, энциклопедии, справочники), структурированием ее. Совместное проектирование учащихся при работе в группе способствует формированию коммуникативных УУД: организация взаимодействия в группе; прогнозирование последствий коллективных решений; отстаивание своей точки зрения путем аргументации; оформление мыслей в устной и письменной речи с учётом своих учебных и жизненных речевых ситуаций.

Таким образом, игровое проектирование является той качественной основой, которая может реализовать гуманистический подход к обучению, так как способствует формированию раскрепощенной, творческой личности, деятельность которой уже в этом возрасте направлена на воплощение своих идей.

Требования ФГОС к обучению направлены, прежде всего, на умение школьников самостоятельно добывать необходимые знания. К сожалению, современное подрастающее поколение часто предпочитает книге игры и социальные сети. Также школьники не очень любят анализировать, сравнивать, делать выводы. Для того чтобы заинтересовать обучающихся этими процессами, нужно организовать такую работу, при которой ребенок почувствует личную заинтересованность в получении какого-то знания. В этой ситуации учителю может помочь метод анализа конкретных ситуаций (АКС). Он помогает научить анализировать проблемы, поднимаемые автором произведения, выработать решение. Итогом такой работы будет являться анализ разработанных алгоритмов и выбор наиболее подходящего, исходя из поставленной проблемы.

АКС можно применять на любой ступени обучения. Этот метод имеет три степени сложности, поэтому с полученными заданиями смогут справиться как пятиклассники, так и старшеклассники. Для младших подростков рекомендуют задания первой степени сложности, где учащимся предлагают готовую проблему и ее решение. Задача учащихся – определить, подходит предложенное решение или нет. Достоинства АКС в данном случае – привлечение личного опыта обучающихся для решения проблемы, поиск примеров, подтверждающих согласие или несогласие с высказыванием. Для старших подростков можно использовать задания второй (предлагается проблема, решение которой нужно найти) и третьей степени сложности (нужно самостоятельно определить проблему и найти ее решение).

Этот метод подразумевает как индивидуальную, так и групповую формы работы на уроке, что благоприятно сказывается на усвоении учебного материала. Такая форма деятельности вносит разнообразие, развивает социально значимые отношения между учащимися и учителем. Использование метода АКС в группе способствует развитию таких коммуникативных УУД, как планирование учебного сотрудничества со сверстниками, умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации, учитывать разные мнения и уметь аргументировать свое внутри группы.

Приведем пример возможного использования АКС на уроке открытия нового знания в 6 классе при изучении сказки Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц». Тема урока: «У каждого человека свои звезды». При изучении произведения детям можно предложить для анализа сходные по композиции, но различные по содержанию ситуации первой степени сложности: Маленький принц путешествует по нескольким планетам, где встречается с разными взрослыми людьми. Каждую планету населяет один человек. Принц с удивлением смотрит на жителей планеты и не может понять их. «Странный это народ, взрослые!» – каждый раз делает он вывод. Задача учащихся – согласиться или опровергнуть выводы Маленького принца, аргументируя свою позицию примерами из текста и своего жизненного опыта. Завершить эту работу целесообразно размышлениями над высказыванием Маленького принца «Дети должны быть очень снисходительными к взрослым». Вопросы, на которые учащиеся ищут ответы: «Как вы понимаете это высказывание? Вы с ним согласны или считаете по-другому?» Достоинство метода АКС в том, что обучающиеся работают не только с теоретическими знаниями, но и учатся применять их на практике.

Метод дискуссий методисты единодушно относят к методам с возрастными ограничениями. Дискуссию целесообразно использовать на уроках литературы, начиная с 9 класса, т.е., когда обучающимся примерно 15 лет. Это обосновано тем, что, во-первых, обычно дискуссии проходят в яркой эмоциональной форме, поэтому этот метод не рекомендуют проводить у младших подростков, так как их эмоциональный фон не стабилен. Во-вторых, участие в дискуссиях предполагает наличие своих взглядов, убеждений, а у младших подростков в большинстве случаев взгляды и убеждения весьма расплывчаты или не сформированы вообще. Основным же в процессе обучения старшеклассников является их самоопределение, формирование личной позиции, и дискуссия предоставляет оптимальные возможности высказать свою точку зрения и обоснованно отстоять ее. Наконец, старшим подростками свойственен поиск истины. Подростки готовы и хотят принимать участие в таких уроках, особенно если учитель грамотно организует и планирует проведение дискуссии.

Очень плодотворно для проведения дискуссии изучение комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» (9 класс). Это произведение наполнено вопросами, не подразумевающими наличие единственно правильного ответа. Таким вопросом, в частности, является вопрос «Умен ли Чацкий?», анализу которого мы предлагаем посвятить урок-дискуссию. Возможен следующий ход урока: после небольшого обсуждения проблемы, в процессе которого мнения учащихся разделились, учитель предлагает провести дискуссию, чтобы получить более обоснованные ответы. Девятиклассники делятся на 2 группы, каждая группа ставит перед собой задачу: подготовить аргументы, которые подтверждают их точку зрения, и вопросы для другой команды. По истечению времени, отведенного на подготовку, дискуссия начинается: делегированный от каждой команды представитель (или представители) по очереди приводят аргументы в защиту своей точки зрения, затем переходят к активному обсуждению вопроса. Команды задают друг другу подготовленные вопросы, обдумывают и озвучивают ответы на них. В конце дискуссии несколько минут отводится на «свободный микрофон», во время которого все желающие могут озвучить какие-то новые аргументы, появившиеся в процессе работы. Дискуссия не обязательно заканчивается «победой» чьего-либо мнения, обе точки зрения могут быть признаны равно убедительными, поскольку ее основная задача – не найти истину, а дать возможность углубиться в тему. В конце урока, на этапе рефлексии, школьники оценивают свою работу и высказывают мнение об уроке.

По нашему мнению, достоинствами такого урока является то, что ученики имеют возможность высказать собственное мнение и сравнить его с мнениями не только критиков, литературоведов, но и своих одноклассников, что в этом возрасте имеет для подростка большое значение. В ходе дискуссии они развивают умения правильно формулировать вопросы и аргументы, обоснованно защищать свое мнение, в

том числе опираясь на собственный жизненный опыт, и уважительно относиться к чужим сужениям. Все эти умения носят универсальный характер, сближают предметное содержание урока с жизнью и способствуют успешной социализации молодого человека в обществе.

Метод ситуационно-ролевых игр интересно применять в работе со старшеклассниками. У старших школьников наблюдается обостренная потребность в создании собственного мира, бурное развитие воображения, появление стихийных групповых игр. Для них характерно восприятие игры как психологической возможности понять себя и других, увидеть и прочувствовать перспективы развития, прожить модели поведения, отношений, которые до этого казались невозможными или были недоступны. Особенности игровой деятельности в старшем школьном возрасте является нацеленность на самоутверждение перед обществом, ориентация на речевую деятельность, юмористическая окраска, стремление к розыгрышу.

Игра выступает как лаборатория, средство познания и развития. Старшие школьники стоят перед сложным выбором – выбором будущей профессии, в игре обучающиеся могут попробовать себя в роли учителя, интервьюера, писателя, ведущего, чиновника и др. Такая «вживаемость» в роль дает участникам возможность опробовать различные типы и стратегии поведения, что может в будущем помочь им в выборе профессии.

Ситуационные ролевые игры способствуют эффективному развитию всех УУД, но требуют от участников достаточно высокого уровня первоначальных навыков. Мы предлагаем пример урока с использованием ситуационно-ролевой игры на тему «Интервью с героями пьесы» (10 класс). Изучаемый материал – пьеса А.Н.Островского «Гроза». Ребята заранее сами распределяют роли: одни становятся героями пьесы, другие – журналистами. Задача журналистов заключается в том, чтобы придумать интересное и говорящее название для своего журнала или издания, а также придумать актуальные вопросы для героев пьесы. Работа «героев пьесы» – в повторении того материала о своем герое, который уже был изучен на уроках, а также подборе и анализе дополнительной информации. Главная особенность урока состоит в том, что у него нет жесткого сценария, поэтому и «журналистам», и «героям» приходится действовать и отвечать «по ситуации». От количества и «качества» составленных и заданных вопросов зависит насыщенность урока, поэтому учитель должен уделить этой части задания особое внимание. Вместе с учениками должны быть предварительно определены области, которые обязательно будут освещены в ходе интервью. Наряду с «обязательными» типами вопросов, школьнику предоставляется возможность спросить о том, что интересует его самого. В конце урока определяются самые оригинальные и интересные вопросы «журналистов» и самые полные, оригинальные, интересные ответы «героев».

При использовании метода разбора деловой корреспонденции на уроках литературы ученики должны уметь самостоятельно работать с документами, извлекать нужную информацию, которая требуется для решения задачи, поставленной учителем. У старшеклассников обычно высокий уровень ключевых компетенций. В этом возрасте у них уже сформированы способности самостоятельной и глубокой оценки произведений, они могут сопоставить элементы произведения с биографией и творчеством писателя, литературой изучаемой эпохи, оценками современников, творчеством предшественников и последователей. Многие виды работы, в том числе знакомство с новым материалом, старшие школьники способны выполнять самостоятельно. Из этого следует, что их мыслительная деятельность более активна, чем у подростков. Тем не менее, работу по самостоятельному изучению материала следует организовать максимально интересно, сделать запоминающейся. Метод разбора деловой корреспонденции – достаточно редко используемый на уроках литературы метод, но он очень интересный и продуктивный.

Использование этого метода можно порекомендовать в ходе проведения урока в 11 классе при изучении рассказа А. И. Солженицына «Один день Ивана Денисовича». Тема урока: «Остаться человеком». С помощью Всеобщей декларации по правам человека и произведения А.И. Солженицына школьники должны создать таблицу о тех правах человека, которые нарушались в произведении. Метод направлен на следующие предметные результаты: «оживление» картины лагерной жизни, представленной в рассказе, понимание авторской позиции, знание текста произведения, формулирование собственного отношения к рассказу.

Достоинством применения этого метода мы считаем то, что старшеклассники учатся работать с официальными документами и получают объективную информацию из них. Предложенное задание также наглядно демонстрирует реализацию такого требования ФГОС, как связь получаемых на уроках знаний с жизнью.

Выводы. Таким образом, отвечающий требованиям ФГОС урок должен быть живым, интересным, направленным на достижение как предметных, так и метапредметных результатов, развитие УУД. Кейс-технологии как инновационные образовательные способы обучения оптимально соответствуют всем перечисленным требованиям к современному уроку, а предмет литература предоставляет оптимальные условия для применения всех видов кейс-технологий. Соотнесение видов деятельности учащихся, требований к уровню мышления, степени владения умениями и навыками, способности саморегуляции психоэмоциональной сферы, предполагаемых каждой из описанных кейс-технологий, с возрастными особенностями школьников и их учет при выборе того или иного метода позволит сделать применение кейс-технологий на уроках литературы максимально эффективным.

Литература:

1. Голубчикова М.Г. Кейс-технологии в профессиональной подготовке педагога. – Иркутск: ФГБОУ ВПО «ВСГАО», 2012. – 112 с.
2. Русских Г.А. Дидактические основы современного урока. – М.: Ладога-100, 2001. – 67 с.
3. Шимутин Е.Н. Кейс-технологии в учебном процессе // Народное образование. – 2009. – № 2. – С. 172-180.

УДК:378.2

магистр педагогики Новак Мария Андреевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

Тьюторство в формировании социальной успешности подростка в детском международном центре

Аннотация. Статья посвящена осмыслению тьюторства как педагогического феномена. Раскрывается сущность тьюторства, уточняются функции и возможности тьюторского сопровождения подростка. В результате анализа теории и педагогической практики выявлена необходимость тьюторского сопровождения как условия формирования социальной успешности подростков в детском международном центре.

Ключевые слова: социальная успешность подростка, тьюторство, тьюторское сопровождение подростка.

Annotation. The article is devoted to the understanding of tutoring as a pedagogical phenomenon. The purpose of the study is to identify the functionality of tutoring in shaping the social success of adolescents in the international children's center. The essence of tutoring is revealed, the functions and possibilities of tutoring of a teenager are specified. As a result of the analysis of theory and pedagogical practice, the need for tutorial support as a condition for the formation of social success of adolescents in the international children's center is revealed.

Keywords: social success of a teenager, tutoring, tutoring of a teenager.

Введение. Тьюторство как педагогический феномен притягивает исследователей, пытающихся вскрыть ресурсные аспекты тьюторского сопровождения, явно выходящего за рамки привычного формата, благодаря интерактивности коммуникационно – воспитательных средств виртуальной эры подростков нового поколения Z, рожденных в цифровой среде и отличающихся высокой чувствительностью к неуспешности в социально – информационной представленности Я-концепции личности, как в реальном, так и в виртуальном плане. Весьма затребованной в образовательных организациях нового типа является тьюторская компетентность в преодолении подростковой конфликтности и поддержке позитивной самооценки взрослеющей личности, без жесткого диктата и авторитарного давления.

Формулировка цели статьи касается осмысления тьюторства как более широкого понятия, выявления сущности и функций тьюторского сопровождения подростка как условия формирования социальной успешности подростков в детском международном центре.

Изложение основного материала статьи. Актуальность поиска эффективных условий формирования социальной успешности подростков подтверждается в ряде исследований авторов Е.Ю. Варламовой, О.А. Востриковой, О.В. Губановой, Т.М. Ковалевой, С.О. Кожакиной, Н.Б. Крыловой, Л.Г. Пак [1; 2; 3; 5; 6; 7; 9].

Социальная успешность становится все более недостижима для современных подростков, социализирующихся в хронической тревожности взрослых (47,2%), постоянной ситуации откладывания дел как преобладающей модели поведения взрослых (прокрастинации 34,3%), стрессовой блокированности окружающих, демонстрирующих непродуктивную суетливость, отсутствие ясности в мыслях и делах (18,5%) [3; 5]. Согласно широкомасштабным исследованиям центра RuGeneration, Е.Шамис подчеркивает, что страх неуспешности занимает 5 место среди 600 фобий подростков и усиливается «эффект устрицы» в самоустранении от мира [10].

В связи с этим актуальным является минимизация рисков обучающихся в различных образовательных организациях. Обобщая характеристики разного рода рисков, отметим быстро растущие средовые, личностные и организационно - технологические риски, наносящие ущерб становлению социально уверенной и созидательной личности подростка [8; 9].

Е.Ю.Варламова, рассматривая социальную успешность как устойчивое психо – эмоциональное состояние личности, основанное на включенности в позитивное взаимодействие с достижением социально значимого статуса, обогащающего Я-концепцию подростка, подчеркивает необходимость организационно - педагогически условий: обеспечение психологически комфортной обстановки, педагогическое сопровождение обучающихся педагогами-гуманистами с соответствующей профессионально – деятельностной установкой [1].

С.О. Кожакина считает оптимально необходимым условием формирования социальной успешности подростков расширение функций педагогов от традиционных (организационно - информационных, обучающих, мониторинговых) до социо-рефлексивно-мотивирующих и вариативно применяемых корректирующих, фасилитационных и поддерживающе-сопровождающих функций педагога [6].

Необходимость обновления эталонного образа социальной успешности, имеющегося у подростков и их родителей, подчеркивает О.А.Вострикова, раскрывая сущностной аспект успеха в изменяющемся (по ходу жизненного пути) формате одобрения и признания достижений со стороны общества, оценивая быстроту, находчивость, уникальность и конкурентоспособность, обретенные в реализации проекта [2].

Тьюторство как педагогический феномен находится в центре исследований Т.М. Ковалевой, разрабатывающей модель тьюторского сопровождения в образовательных практиках в соответствии с сущностной функцией индивидуального сопровождения обучающегося и спецификой открытого образования. Тьюторство рассматривается автором, в первую очередь, как вид педагогического сопровождения обучающихся [5].

В отличие от привычной схемы сопровождения по алгоритму (действия воспитанника - корректировка действий педагогом по известным нормам – закрепление норм в действии), в тьюторском сопровождении имеет место другой алгоритм: самостоятельная разработка приемлемых для воспитанника способов действия – обсуждение их с тьютором – «образовательная» проба выбранных способов – обсуждение опыта с тьютором, что делает сопровождение «адресным» и побуждающим к деятельности [5].

Смысл тьюторства при решении социально значимых задач обучающимися заключается в конструктивном побуждении субъекта к приложению сил с учетом минимизации рисков. Среди рисков (средовых, личностных, организационно – технологических) одним из актуальных является неэффективное

использование возможностей и ресурсов детского международного центра, требующим оптимизации изучаемого феномена [8; 9].

Тьютор содействует возникновению чувства уверенности и закреплению успешности в личном опыте подростка, виртуозно применяя психолого – педагогические приемы: авансирования успеха, исправленной вовремя ошибки, консультация в режиме обмена ролями, полет за линию горизонта [4]. Наличие компетентных тьюторов чрезвычайно ценно для минимизации личностных рисков, доставляющих ущерб личностному развитию подростков, таких как, высокая тревожность, низкая степень самоуважения, неприятие себя, социальная отгороженность, и в целом, стихийно складывающийся неуспехности, приправленной онтологической неуверенностью [9].

О.В. Губанова, характеризуя возможности тьюторского сопровождения в профилактике конфликтного поведения подростков, фокусирует внимание на процессуальной сущности психолого – педагогического сопровождения с этапами установления, развертывания, завершения отношений, отсроченной оценки процесса и удаления сопровождаемого. Специфику тьюторского сопровождения исследователь видит в согласовании смыслов партнерского взаимодействия, открывающихся по ходу практического освоения различных форматов сотрудничества, со-творчества, со-переживания. Понимая природу подростковой противоречивости, важно обучать подростков стратегиям бесконфликтного поведения при неизбежном столкновении интересов, мнений и потребностей, позволяющих преодолевать подростковые комплексы, негативные реакции, агрессивность и тревожность, вскрывать резервы устойчивости личности в межличностных конфликтах с ровесниками и взрослыми, направленных на самоутверждение и признание в социуме, проявляющихся как движущая сила психо-возрастного развития подростка [3].

Включая подростка в различные форматы деятельности, тьютор способен развернуть подростка на осознание своих целей в жизни и личностных возможностей, активизируя область образовательных задач в зоне собственных интересов – и таким образом создать условие для персонально осмысленного решения. Задавая доминанту осознанного выбора в каждой конфликтной ситуации, тьютор создает резонирующее пространство высоких жизненных ценностей в сообществе внутри образовательной организации.

Новую актуальность в изменившихся условиях приобретают в педагогической практике общеизвестные виды деятельности: проектирование, исследование, творчество. В ответ на вызовы времени исследование спорного вопроса в науке, состоянии природы, технологическом буме, всегда требует аргументации на каждом этапе научного поиска: сбора информации и выдвижении гипотезы, отбора методов исследования, анализа, обработки и интерпретаций полученных результатов, обобщения и выводов.

В ходе проектирования решения социально значимых проблем, подростки отталкиваются от поиска корней личной заинтересованности в заявленной теме, вскрывая источник огромной внутренней силы и энергии, получают опыт ответственности и согласованности личностных и социальных устремлений, их инструментальности социально приемлемыми способами и стратегиями. Актуальность творчества подтверждается появлением большого числа конкурсов разнообразных талантов, широкого спектра новых видов и номинаций, позволяющих найти выход одаренностям подростков поколения Z, осваивающих стратегии успешности в ходе подготовки и участия, корректирующих свои промахи и ошибки в обретении опыта социальной успешности в глазах референтно значимых лиц из взрослых и сверстников.

Ценность проектирования, творчества, исследования как приоритетных в рейтинге эффективности средств формирования социальной успешности подростков доказана в работах О.В. Губановой, Н.Б. Крыловой, Л.Г. Пак [3; 7; 9].

Тьютор, поощряя самостоятельность и креативность, мониторит реальную ситуацию, разворачивая подростка на продуктивное взаимодействие с другими.

Н.Б. Крылова придает культурным практикам особую ценность в обогащении повседневных дел новым экзистенциальным опытом со-бытийности с другими людьми, наполненном самостоятельными пробами в освоении разноаспектных культурных норм в ближайшем социальном окружении, в котором каждый коммуникант выступает субъектом культуры [7]. Ценной является способность тьютора обеспечить это усвоение зерен поликультурности в социализирующих подростка культурных практиках в детском международном центре.

Таким образом, обобщая вышеизложенное, подчеркнем, что функциями тьютора являются не только сопровождающая, но и весьма актуальны социализирующая, функция поддержки, организационно – мотивирующая, этико – корректирующая, психотерапирующая функции.

Исследуя возможности детского международного центра, мы в равной степени придаем значение содержательно-социализирующим и личностным ресурсам, влияющим на формирование социальной успешности подростков. Детский международный центр как специфическая организация с воспитательной доминантой межкультурных и надкультурных ценностей универсального формата располагает интеграционными возможностями в формировании образа успешного подростка.

Специфику деятельности детского международного центра характеризуют большой спектр затребованных образовательных услуг, разнообразие и вариативность социокультурных практик, событийность в организации социально – направленной деятельности, обеспечивающих ценностно – ориентирующую смысловую доминанту формирования личностных качеств в тьюторском поле профессионально – ролевого функционала нового типа педагога – воспитателя.

Задачей тьютора, выступающим агентом формирования социальной успешности подростка, является и выработка адекватного восприятия успеха и неудачи, методом осмысления сигнальной и обучающей роли ошибки в достижении успеха, связанным с ситуацией этического выбора [9].

Смысловыми концептами поля ключевых установок педагога-тьютера являются: работа в пространстве возможностей; достоинство индивидуальности и самостоятельности, авансирование личности, толерантность к неопределенности, событийное взаимодействие, смыслообраз социальной успешности.

«Работа в пространстве возможностей» ориентирует тьютора на поиск ниш для реализации устремлений воспитанника, активизируя его самостоятельность и поощряя расширение опыта в освоении пространства возможностей подростка и международного центра. «Достоинство индивидуальности и самостоятельности» позволяет тьютору опираться на достоинства подростка, на право воспитанника избирать свою траекторию социальной успешности и алгоритм достижения. «Авансирование личности» выражается в предвосхищении наивысшей точки развития качеств воспитанника, в применении приемов авансирования доверия как персонализированной помощи воспитаннику.

«Толерантность к неопределенности» как тьюторская установка предполагает работу тьютора с потенциалом разноразличных перспектив из неопределенной ситуации развития воспитанника в социально успешную личность. «Событийное взаимодействие» акцентирует профессионализм тьютора на приоритетный отбор значимых для общности подростков событий, являющихся точкой поворота, и разворачивающих воспитанников лицом к лицу к ключевым стратегиям успеха. «Смыслообраз социальной успешности» как установка тьютора, сподвигает его демонстрировать устойчивую веру в успешную самореализацию подростка, создавая своеобразный «коридор достижений» в поле тьюторской мотивации.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, подчеркнем, тьюторство как педагогический феномен представляет собой более широкое понятие, чем вид педагогического сопровождения подростка, будучи по сути, институтом социализации личности наряду с семьей, родительством, учительством, с расширенным спектром возможностей, благодаря набору взаимно усиливающих функций (социализирующей, поддерживающей, организационно – мотивирующей, этико – корректирующей, психотерапирующей), являясь профессиональным условием формирования социальной успешности подростка в детском международном центре, обеспечивая минимизацию дефицитов достижения успеха и обретения смыслов социальной успешности подросткам.

Литература:

1. Варламова, Е.Ю. Организационно-педагогические условия обеспеченности социальной успешности школьников / Е.Ю. Варламова. – Кострома: КГУ, 2003. – 165 с.
2. Вострикова, О.А. Эталонный образ успеха / О.А. Вострикова, М.Я. Дворецкая // Психология и психотехника. – 2014. – № 5. – С. 538-545
3. Губанова, О.В. Возможности тьюторского сопровождения в профилактике конфликтного поведения подростков / О.В. Губанова // Евразийский Научный Журнал. – №8. – 2015. – С. 33-39
4. Ключников, С.Ю. Методы развития уверенности / С.Ю. Ключников. – [Электронный ресурс] <http://www.kluchnikov.ru/psichologicheskaya-pomoshh> дата обращения (12.12.19)
5. Ковалева Т.М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 100 с.
6. Кожаккина, С.О. Специфика формирования социальной успешности подростка / С.О. Кожаккина // Известия Саратовского университета, Сер. Акмеология образования. Психология развития, 2015. – Т.2. – № 4 (8). – С. 412-417.
7. Крылова, Н.Б. Реконструкция культурного опыта ребенка / Н.Б. Крылова. – М.: Изд-во: Образовательные проекты, 2018. – 195 с.
8. Новак, М.А. Педагогические возможности детского международного центра в формировании социальной успешности подростка / М.А. Новак // Проблемы современного педагогического образования. Сер: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 65 (4). – С. 241-243
9. Пак, Л.Г. Минимизация рисков обучающихся в образовательной организации / Л.Г. Пак, Е.В. Харитоновна // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2 – С. 192.
10. Шамис, Е. В каких условиях растет поколение Миллениум и Z // Е. Шамис. – [Электронный ресурс] <https://rugenerations.su/2009/05/21> (дата обращения 19.07.2019)

Педагогика

УДК 377

старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

кандидат психологических наук, доцент Галич Татьяна Николаевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

студент магистратуры Федосеева Наталья Валерьевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема художественно-эстетического развития у детей старшего дошкольного возраста. Проведено исследование. В ходе эксперимента изучается содержание, характер методического руководства художественно-эстетическим развитием у детей 5-6 лет, по критериям, выделенным на основе анализа работ С.Ф. Багаудиновой. Определены индикаторы эффективности методического руководства. Также дается анализ результаты исследования по художественно-эстетическому развитию у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольное образование, художественно-эстетическое развитие, дошкольная образовательная организация, исследование, старший дошкольный возраст, развитие, эффективность, мышление, творчество, взаимодействие.

Annotation. This article discusses the problem of artistic and aesthetic development in older preschool children. The study was conducted. During the experiment, the content, the nature of the methodological guidance of artistic and aesthetic development in children 5-6 years old are studied, according to the criteria identified on the basis of the analysis of S.F. Bagautdinova. Indicators of the effectiveness of methodological guidance are identified. It also analyzes the results of a study on the artistic and aesthetic development in older preschool children.

Keywords: preschool education, artistic and aesthetic development, preschool educational organization, research, senior preschool age, development, efficiency, thinking, creativity, interaction.

Введение. В современном образовательном пространстве возрастают требования к системе дошкольного образования детей как будущему человеческому капиталу государства. Происходит переход на новый стиль

общения игра с ребенком - с учетом личностно-ориентированного взаимодействия. При условии такого взаимодействия своё развитие получают творческие аспекты личности ребёнка. Наиболее результативным средством овладения творческим мышлением и воображением ребёнка является художественно-эстетическое развитие.

Основы художественно-эстетического воспитания закладываются взрослыми уже сразу после рождения ребенка и продолжают свое становление долгие годы, поэтому родителям и педагогам нужно постараться создать такую атмосферу, чтобы у ребенка быстрее развились такие эстетические чувства, как чувство прекрасного, художественный вкус, творческие умения [5, с. 61].

Художественно-эстетическое воспитание детей дошкольного возраста можно охарактеризовать как процесс целенаправленного воздействия средствами искусства на личность, благодаря которому у воспитуемых развиваются творческие способности, формируются художественные чувства и вкус, интерес к искусству, умение понимать его, наслаждаться им.

Значение художественно-эстетического воспитания велико и заключается в том, что оно делает ребенка благороднее, возвышает чувства, украшает жизнь, положительно влияет на его нравственность.

Художественно-творческая деятельность выступает как ведущий способ эстетического воспитания и развития дошкольников. В художественном развитии детей дошкольного возраста базовой является способность к восприятию художественного образа и созданию нового, оригинального образа в изобразительной и конструктивной деятельности [8, с. 50].

Художественно-эстетическое развитие - сложная и комплексная проблема. Современные подходы к её изучению к поиску эффективных путей развития творчества в условиях интеграции разных видов искусства применяли такие исследователи как Н.Э. Басина, В.В. Богданова, С.П. Козырева, С.И. Мерзлякова, Г.П. Новикова, Г.А. Савостина, О.А. Сулова.

Несмотря на значительный вклад исследователей в изучение проблемы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, многие их аспекты остаются мало изученными.

Нами было проведено опытно-экспериментальное изучение художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста.

Цели исследования:

- выявить уровень художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста;
- повысить уровень художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста;
- определить уровни развития компонентов художественно-эстетического развития дошкольников 5-6 лет;
- рассмотреть динамику уровня художественно-эстетического развития на основе констатирующего и контрольного этапов эксперимента.

В ходе исследования нами был изучен уровень художественно-эстетического развития у дошкольников 5-6 лет. В исследовании принимали участие 40 дошкольников: экспериментальная группа из 20 детей (ЭГ) и контрольная группа из 20 детей (КГ).

Изложение основного материала статьи. Изучив теоретические основы проблемы художественно-эстетического развития у детей дошкольного возраста, мы приступили к осуществлению экспериментальной части исследования. В процессе констатирующего эксперимента мы рассмотрели содержание и характер методического руководства художественно-эстетическим развитием у детей 5-6 лет, по критериям, выделенным на основе анализа работ С.Ф. Багаутдиновой:

- непрерывность (длительность, последовательность методической помощи);
- системность (взаимодействие участников образовательного процесса: заместителя заведующего по ВМР, воспитателей, детей, родителей);
- опережающий характер (обеспечение развития образовательного процесса в соответствии с новыми достижениями педагогической и психологической наук).

Индикаторами эффективности методического руководства выступили:

- уровень художественно-эстетического развития детей 5-6 лет;
- наличие условий для художественно-эстетического развития детей 5-6 лет;
- содержание и формы методической работы по совершенствованию компетентности воспитателей в вопросе руководства художественно-эстетическим развитием детей 5-6 лет.

Уровень художественно-эстетического развития детей выявлялся на основании применения эмпирических методов исследования: анкетирование, индивидуальная беседа, наблюдение за детьми на занятиях по изобразительной деятельности, анализ результатов художественно-творческой деятельности ребёнка, педагогический эксперимент. Также был применён метод обработки результатов: количественный и качественный анализ результатов исследования. В ходе констатирующего этапа эксперимента были использованы следующие диагностические методики:

1. Комплексная система диагностики познавательного интереса в структуре общей способности к учению Э.А. Барановой.
2. Диагностическая методика Т.С. Комаровой «Анализ продукта деятельности».
3. Диагностическая методика Т.С. Комаровой «Дорисовывание шести кругов».
4. Диагностическая методика Т.С. Комаровой «Анализ процесса деятельности».
5. Диагностическая методика «Портрет» художественно-творческого развития детей дошкольного возраста» Т.Г. Казаковой, И.А. Лыковой.
6. Диагностическая методика В.В. Юсуповой «Лесенка» (тест «Десять ступенек»).

После проведения всех диагностических методик на констатирующем этапе эксперимента мы выделили уровни художественно-эстетического развития детей 5-6 лет: низкий, средний и высокий.

Низкий (6-12 баллов) – у ребенка отсутствует интерес к творческой деятельности, он не имеет представлений о композиции, элементах декора, не знает, для чего используется цвет в рисунке, имеет недостаточные представления о форме, пропорциях. В рисунке отсутствует образность, задание выполняется не самостоятельно, неаккуратно или не выполняется до конца, передача образа предмета вызывает у ребёнка затруднения, технические навыки сформированы слабо, ребёнок неуважительно относится к продукту своего и чужого творчества, негативно воспринимает объективную критику, имеет неадекватную самооценку.

Средний (13-17 баллов) – интерес к творческой деятельности проявляется эпизодически, воспитанник называет средства художественной выразительности с помощью педагога, имеет представления о композиции, форме, содержании рисунка, при помощи наводящих вопросов может объяснить, для чего использована та или иная цветовая гамма в рисунке, понимает необходимость соблюдать правильные пропорции. В рисунке отмечается наличие стереотипности, во время выполнения задания ребёнок достаточно самостоятелен, владеет техническими навыками, но средства выразительности использует нерегулярно, ребёнок владеет способами творческой деятельности, ребёнок чуткий и внимательный, но эпизодически проявляет несдержанность и резкость, имеет неадекватную самооценку.

Высокий (18-22 балла) – ребёнок проявляет интерес к творческой деятельности, самостоятельно называет все средства художественной выразительности, может их показать и объяснить их назначение, рисунок отличается оригинальностью, образностью содержания, отсутствием элементов стереотипа, ребёнок выполняет рисунок самостоятельно, задействует воображение и фантазию. Владеет графическими навыками, использует оптимальные средства выразительности при создании художественного образа, использует средства художественной выразительности, владеет способами творческой деятельности, использует регулярно, с уважением относится к продукту своего и чужого творчества, принимает объективную критику, стремится справиться ошибки, имеет адекватную самооценку.

В процентном соотношении мы получили следующие результаты: у детей ЭГ - низкий уровень составил - 10(50%) детей, средний уровень - 8 (40%) ребёнка, высокий уровень - 2 (10%) ребёнка. В КГ – 12 (60%) составил низкий уровень, 8 (40%) - средний уровень и 0 (0 %) - высокий уровень.

В ходе формирующего этапа эксперимента, направленного на повышение уровня художественно-эстетического развития воспитанников, мы осуществляли работу с детьми 5-6 лет ЭГ.

Художественно-эстетическое развитие детей 5-6 лет осуществлялось за счёт внедрения специально разработанной серии занятий, с разработанными заданиями и педагогическим инструментарием в соответствии с общепедагогическими принципами систематичности, последовательности и постепенности, учёта возрастных особенностей воспитанников и индивидуального подхода в обучении, доступности, наглядности, открытости, свободы выбора, деятельности, продуктивности, обратной связи.

Развитие мотивационно-ценностного интереса к художественному творчеству происходило на каждом занятии, начиная с первых минут образовательной деятельности. На всём протяжении занятия детям предлагались разные формы мотивации: игры, путешествия, конкурсы, сюрпризный момент, использование художественного слова, музыкального сопровождения, помощь сказочным персонажам, изготовление сюрпризов и подарков для близких людей, награждение воспитанников. Одной из форм мотивации был показ образцов декоративной росписи по камню, рассказ преподавателя о возможностях данного материала. Воспитанники имели возможность тактильно исследовать готовые образцы, высказать свои соображения по росписи и декору камня.

Развитию мотивации способствовало использование технологии портфолио дошкольника. За участие в творческих мероприятиях, конкурсах воспитанники получали дипломы и грамоты, заполняя портфолио достижений.

В ходе формирующего этапа эксперимента воспитанникам предлагалось участие в выставках, конкурсах, участие в пополнении предметно-развивающей среды детского сада дидактическими играми, выполненными в различных техниках рисования.

Также развитию мотивации способствовало совместное участие детей и родителей в мероприятиях детского сада: театральная неделя, совместно организованные выставки и конкурсы, проектная деятельность. При поддержке и помощи родителей ЭГ были проведены конкурсы на базе детского сада «Лучшая поделка из природного материала», «Лучшая работа в технике «Граттаж», выставка детских работ в технике «Кляксография» «Зимние забавы». При содействии родителей ЭГ дети успешно принимали участие во Всероссийских, Международных интернет конкурсах: 1 место во Всероссийском конкурсе «Золотая осень», 1 место во Всероссийском конкурсе «Мы можем!», 1 место во Всероссийском конкурсе «Рукодельница-зима», 1 место во Всероссийском конкурсе «До свидания, зима!», 2 место во Всероссийском конкурсе «В мире любимых мультфильмов», 1 место в Международном конкурсе «Время знаний», 1 место в Международном конкурсе «Зимние забавы», 1 место в Международном конкурсе «Осенняя палитра»; в очных региональных конкурсах: республиканский конкурс детского и юношеского творчества «Доброе сердце».

Работа по развитию представлений о средствах художественной выразительности осуществлялась на начальном этапе формирующего эксперимента в рамках образовательной области «Художественно-эстетическое развитие». В ходе познавательной деятельности были использованы альбомы «Виды и жанры изобразительного искусства», «Форма и пропорции», «Что такое сюжетная картинка», «Цвет и композиция», «Декоративно-прикладное творчество», «Как рисовать пейзаж», «Виды росписи». Поскольку игровая деятельность для дошкольников является доминирующей, нами были разработаны авторские дидактические игры. Дидактическая игра с использованием речной гальки «Цветосмешение». Цели: развитие представлений о цветах и способах получения новых цветов и оттенков. Ход игры: преподаватель предлагает дошкольнику достать из мешочка раскрашенный камень любого цвета и назвать его, а также ответить, как можно получить такой цвет или воспитанник достаёт два камня и называет третий цвет, получившийся при их смешении.

Нами были разработаны и изготовлены дидактические игры, используемые как в бумажном варианте, так и в электронном для интерактивной доски.

В ходе проведения контрольного этапа эксперимента определялась динамика уровня художественно-эстетического развития у детей 5-6 лет. Анализируя результаты развития компонентов художественно-эстетического развития дошкольников, мы опирались на данные констатирующего этапа эксперимента.

Результаты исследования указывают на увеличение количества дошкольников ЭГ с высоким уровнем художественно-эстетического развития. Процент дошкольников ЭГ с высоким уровнем выше, в несколько раз, чем в КГ.

В процентном соотношении мы получили следующие результаты: у детей ЭГ - низкий уровень составил - 2 (10%) ребёнка, средний уровень - 8 (40%) детей, высокий уровень - 10 (50%) детей. В КГ – 8 (40%) составил низкий уровень, 10 (50%) - средний уровень и 2 (10 %) - высокий уровень.

Анализ показал, что художественно-эстетическое развитие у большинства дошкольников ЭК находится на уровне выше среднего и высоком, в то время, как у детей 5-6 лет из КГ уровень художественно-эстетического развития находится на уровне ниже среднего и низком.

Выводы. Подводя итог анализа динамики уровня художественно-эстетического развития детей 5-6 лет, мы отметили возросший общий уровень навыков воспитанников ЭК, самобытность, уникальность продуктов их творческой деятельности.

Таким образом, по итогам анализа творческой деятельности, под художественно-эстетическим развитием ребенка 5-6 лет, мы понимаем наличие у ребенка интереса к рисованию, творчеству, представлений о средствах художественной выразительности, положительного отношения к собственной работе и продукту чужого творчества, умение использовать выразительные средства, а также наличие оригинальности, образности в его художественной деятельности.

Литература:

1. Анищенко З.И. Картинная галерея в детском саду // Ребенок в детском саду. 2015. – № 1. С. 58-65
2. Ванслов В.В. Эстетика. Искусство. Искусствознание. Вопросы теории и истории. – М: Изобразительное искусство, 2016. 232 с.
3. Варрки Н.А. Ребенок в мире творчества // Дошкольное воспитание. 2013. – № 6. – С. 57-67
4. Винченко В. Методические рекомендации по оценке результатов деятельности детского изобразительного творчества // Дошкольное воспитание. 2014. – № 5. С. 443
5. Горина Л.В. Проектирование содержания образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» в соответствии с ФГОС ДО // Современная наука: теоретические и прикладные аспекты развития / гл. ред. И.В. Романова. – Чебоксары: INet, 2014. Вып. 1. С. 61-64.
6. Григорьева Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: 2015. 344 с.
7. Ильницкая И. Творческая деятельность и психическое развитие ребёнка. // Дошкольное воспитание. 2013. – № 5. С. 49-53
8. Кетова В.Н. Характеристика художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста // Межд.нар. журнал социальных и гуманитарных наук. 2016. Т.4. № 1. С. 50-63

Педагогика

УДК 378.679.6

методист-организатор Павленко Дмитрий Иванович

Образовательный центр ТОО «СарыаркаАвтоПром» (г. Костанай, Республика Казахстан);

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры

прикладной математики и информатики Торшина Ольга Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ОРГАНИЗАЦИЙ СПО (ТнПО) В СИСТЕМЕ ДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрывается подход к решению проблемы формирования практико-ориентированных компетенций студентов организаций СПО с использованием ресурсов базового предприятия в системе дуального образования; рассматриваются особенности реализации данного процесса и особенности дуальной системы профессионального; предлагаются варианты организации совместной образовательной деятельности организации СПО и базового предприятия образования на примере организаций СПО Российской Федерации и учреждений ТнПО Республики Казахстан.

Ключевые слова: компетенции, образовательные технологии, рефлексивно-деятельностный подход, дуальное образование, практико-ориентированная образовательная деятельность.

Annotation. The article reveals the approach to the solution of problems of formation of practice-oriented competencies of students of organizations of SPO using the resources base of the enterprise in the system of dual education; the implementations of this process and the features of the dual professional; options for the organization of joint educational activities of the SPO and core business education on the example of organizations SPO of the Russian Federation and of Vet institutions of the Republic of Kazakhstan.

Keywords: competences, educational technologies, reflexive-activity approach, dual education, practice-oriented educational activity.

Введение. В профессиональной деятельности педагоги часто исходят из того, что всякое образование можно считать успешным, если оно востребовано, обеспечивает формирование компетенций для практической деятельности, соответствует личностным запросам, а также особенностям каждого студента.

Эти аспекты профессионального образования отражены в ФГОС, которые требуют формирования групп общекультурных и профессиональных компетенций. Причем, для их формирования необходимо сформировать личность студента как профессионала (специалиста) и научить каждого студента деятельности – а) обобщенной, то есть актуальной для любой сферы жизни человека, б) профессионально значимой; в) реализуемой на лично-значимом уровне [1].

В деятельности организаций среднего профессионального образования (СПО в Российской Федерации, ТнПО – трудовое и производственное обучение в Республике Казахстан, далее – СПО) следует обратить внимание на следующее.

1. ФГОС СПО требует формирования группы общих компетенций, которые обязательны для всех без исключения направлений подготовки студентов учреждений СПО. Это ОК 1 – ОК 11. Отметим, если специальные и профессиональные компетенции формируются в процессе изучения студентами конкретных дисциплин, то формирование этих компетенций не является реальной целью ни одной дисциплины.

2. Практически все общие и профессиональные компетенции имеют деятельностную основу. Это видно даже из текстовых формулировок. В формулировке каждой компетенции мы видим два аспекта – профессиональный и деятельностный. Причем эти аспекты не разделяются. То есть, чтобы их сформировать нужно научить студентов деятельности. Причем деятельности в большинстве случаев универсальной и профессионально значимой, реализуемой на креативном уровне, то есть имеющей исследовательский характер.

Так как мы не имеем возможности навязать студентам эти компетенции, заставить их уметь делать то, что в них прописано, то студенты должны осознанно участвовать в процессе их формирования, развития и реализации. Формирование компетенций при этом должно осуществляться мотивированно, целенаправленно, системно, с учетом личностных особенностей каждого студента.

Мы приходим к заключению, что нужны образовательные технологии, обеспечивающие формирование и развитие обобщенных профессионально-значимых исследовательских компетенций студентов организаций СПО. Используемые образовательные технологии должны быть рефлексивно-детальными, а образовательная деятельность организаций СПО должна быть практико-ориентированной.

Изложение основного материала статьи. Обеспечить подобный характер образовательных технологий можно на основе технологий дуального образования.

Дуальное образование мы не отождествляем с дуальным обучением, а рассматриваем как систему совместной образовательной деятельности предприятия и образовательного учреждения, в структуре которой теоретическая часть подготовки проходит на базе образовательной организации, а практическая на рабочем месте, что обеспечивает практико-ориентированное формирование и развитие комплекса общих и профессиональных компетенций обучающихся, воспитание и развитие их личностных качеств.

Дуальная система профессионального образования возникла как «продукт социального партнерства», которое представляет собой механизм тесного взаимодействия государства, работодателей, профсоюзов и различных общественных объединений по подготовке высококвалифицированного персонала в соответствии с потребностями рынка труда. Дуальная форма обучения рассматривается не только как педагогическая альтернатива, но и как успешно адаптированный к условиям рыночной экономики образовательный феномен, оказавший и прямое, и опосредованное влияние на развитие профессиональной педагогики различных [3; 8].

Актуальность дуального образования обусловлена следующими причинами [2; 4; 8]:

1. В РФ и РК отмечается рост потребности в кадрах, специалистах по самым различным направлениям – наука, образование, производство, здравоохранение, культура, право и т.д.

2. Разработка стандартов профессионального образования, к сожалению, осуществляется зачастую без должного учета требований производства и без участия работодателя в их разработке, а также в разработке программ образования. Государственное регулирование профессионального образования зачастую оказывается неэффективным.

3. Возникла и окрепла система частного производства, предприятий и организаций в различных сферах, в том числе и в гуманитарной сфере, собственники которых заинтересованы в качественной подготовке кадров и имеют возможности расходовать средств на поддержание и развитие системы профессионального образования.

Система дуального образования в РК и РФ начала внедряться с 2012 года (в РФ в ряде пилотных регионов) и к настоящему времени имеет ряд четко определяемых признаков [5]:

1. В большинстве государственных нормативных актах по вопросам профессионального образования используется понятие «дуальное обучение».

2. Обосновано эффективное соотношение теоретического образования в организации СПО и практической подготовки студентов на предприятии как 40% к 60%.

3. Утверждены требования к разработке и к реализации практико-ориентированных образовательных программ в организациях профессионального образования и на базовых предприятиях.

4. Активно разрабатывается система стимулирования деятельности всех субъектов дуального образования.

5. Разработаны типовые формы договоров для заключения с предпринимателями, которые обеспечивают производственную базу для подготовки специалистов.

Система дуального обучения специалистов различных направлений и профилей в образовательных организациях и на предприятиях, организациях производства, культуры, образования гарантирует подготовку профессиональных кадров с учётом экономических потребностей в специалистах с учетом заинтересованности регионов в целом и отдельных предприятий в частности.

В целом, дуальное образование подразумевает привлечение и вовлечение в систему профессиональных образовательных организаций работодателя как провайдера образовательных услуг [3].

В теоретическом плане вопросам дуального образования как модели и как технологии посвящены многочисленные исследования как в Казахстане, так и в России. При этом в некоторых случаях дуальное образование рассматривается как форма реализации практико-ориентированного профессионального образования (Беликов В.А., Валеев А.С., Кутумова А.А., Яркова Г.А., Романов П.Ю., Просалова В.С., Петрова И.В., Мамаев Н.Г., Полисадов С.С. и др.).

В г. Костанай РК для обеспечения дуальности профессионального образования студентов были созданы Центры обучения и развития персонала как формы развития кадрового потенциала работников предприятий. При создании каждого такого центра между организациями профессионального образования, управлением образования Костанайской области, предприятиями или частными предпринимателями заключаются меморандумы, договоры о сотрудничестве.

В результате профессиональная подготовка обучающихся по целям, содержанию и образовательным технологиям оказалось в большей степени сориентированным на существующие производства, потребности практики, повысился уровень мотивации предприятий в участии в процессе профессиональной подготовки студентов образовательных организаций и, важное, их финансирования, наблюдается повышение эффективности прогнозирования потребности предприятий региона в кадрах.

Еще одной особенностью формирования практико-ориентированных компетенций студентов организаций СПО в условиях базового предприятия в системе дуального образования является то, что и теоретическую и практическую подготовку более эффективно осуществлять непосредственно на предприятии с помощью специалистов предприятия. Но при этом одной из проблем становится то, что специалисты и сами предприниматели, являясь хорошими профессионалами-производственниками, далеко не всегда являются хорошими преподавателями.

Значение дуального образования, его эффективность в обеспечении качества профессиональной подготовки специалистов определяется следующими управленческими действиями:

1. Установление взаимных связей «организация СПО-производство» на основе партнёрских механизмов, вовлечение предприятий в сферу образования (социальная сфера).

2. Использование в обучении технологических стандартов и включение их в образовательные стандарты; ориентирование образования при выборе форм, методов, средств и технологий обучения на реальные технологические процессы.

3. Использование в первую очередь практических форм обучения, которые ориентированы в первую очередь на развитие конкретных умений и навыков по стандартам.

Для того, чтобы «провайдерская» деятельность предприятия и организации стала реальной и успешной мы считаем обязательным решение комплекса задач:

1. Утвердить тему, значимость которой одинаково высока и для организации СПО, и для предприятия.

2. Выбрать в рамках этой темы актуальное направление, профиль, специальность подготовки студентов.

3. Определить форму и условия взаимодействия предприятия и образовательной организации, заключить между ними договор о дуальном образовании студентов.

4. Создать на предприятии кафедру (отделение, лабораторию и т.п.).

5. Разработать программу совместной образовательной деятельности и определить необходимый инструментарий.

При решении задач исследования в рамках данной цели мы смогли выделить деятельностные риски, общие для всей системы СПО:

– недостаточный уровень квалификации педагогических кадров и отсутствие притока молодых кадров педагогов на фоне оттока молодежи в крупные промышленные центры;

– отсутствие объективного прогноза потребности регионов в кадрах;

– недостаток эффективных образовательных технологий;

– устаревание техники и материальной базы на фоне недостаточного финансирования;

– и другие риски, наличие которых приводит к возникновению ряда противоречий в практике работы организаций СПО.

Также нами установлены объективные противоречия дуального образования. Это противоречия между:

– необходимостью перевода студентов из объектов обучения в организации СПО в субъектов учебно-профессиональной деятельности базового предприятия и недостаточностью практико-ориентированных образовательных технологий;

– содержанием профессионального образования консервативного характера и его низкой адекватностью (недостаточным соответствием) современным требованиям высокотехнологичного производства;

– необходимостью оптимизации организационно-педагогических условий совершенствования образовательной деятельности в организации СПО и недостаточно исследованными возможностями данного процесса в образовательной среде СПО;

– сложными и актуальными задачами развития системы СПО в части подготовки конкурентоспособных выпускников в дуальной системе образования и недостаточным научно-методическим обоснованием механизмов реализации этого процесса.

Как показал опыт нашей работы в системе дуального образования внедрение модели формирования практико-ориентированных компетенций студентов организаций СПО в условиях базового предприятия в значительной степени позволяет решить данные противоречия. Так как именно дуальное образование обучающихся в организациях СПО и базовых предприятиях способно гарантировать подготовку конкурентоспособных кадров с учётом экономической ситуации и производственных потребностей регионов.

Следовательно, в процессе формирования компетенций актуальной становится задача выявления, разработки, теоретического обоснования и апробации комплекса рефлексивно-деятельностных технологий эффективного формирования и развития компетенций студентов, как компонента системы их профессиональной подготовки [1; 7].

Положениями рефлексивно-деятельностного подхода к формированию и развитию компетенций студентов, образующими его ядро, мы считаем следующие:

1) деятельность и развитие личности представляют собой два взаимосвязанных процесса: развитие происходит в деятельности по мере овладения ею человеком;

2) обобщенная деятельность студентов в процессе формирования и развития компетенций представляют собой систему их учебной, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности;

3) при этом ведущим (системообразующим) элементом системы должна быть признана личная осознаваемая цель обучающегося, а системообразующими связями – ее связи с другими элементами [1].

Важным для нас в этом случае стал вопрос выбора определения ключевых понятий – личность, рефлексия, деятельность, образование.

С учетом представленных требований мы с полным правом можем определить названные понятия следующим образом:

Личность - это человек, обладающий нормально сформированной психикой, с комплексом общественно и лично значимых качеств, активно выполняющий систему социальных ролей, то есть включенный в систему общественных отношений; деятельность - это процесс взаимодействия человека с окружающей действительностью, в котором изменяются, преобразуются и человек, и окружающий мир; образование - система видов деятельности субъектов, обеспечивающих передачу и усвоение знаний, умений, навыков и формирование качеств личности; целостное единство обучения и воспитания, обеспечивающие развитие личности; рефлексия – процесс осознания человеком своего места в мире, своей роли, своего «я», личной значимости результатов деятельности [1].

В таком случае любая технология образования, основанная на рефлексивно-деятельностном подходе, ставит целью образования формирование и развитие компетенций студентов в процессе активной и осознанной деятельности личности, осознании студентом самого себя, своего места в окружающем мире и свободном личном выборе собственного жизненного пути, достижении внутренней гармонии, удовлетворения интересов и потребностей, реализации способностей.

Дуальная система профессионального образования в таком случае оказывается незаменимой.

Использование технологий рефлексивно-деятельностного характера в рамках дуального обучения, на наш взгляд, должно было привести к следующим результатам профессионального образования студентов организаций СПО:

- ориентация образования на существующие в регионе виды производств, учет потребностей регионов в кадрах;
- повышение заинтересованности предприятий в участии в образовательном процессе, усиление влияния на его содержание на всех этапах образовательного процесса в организациях СПО;
- рост материально-технического обеспечения образовательных организаций за счет участия предприятий в финансировании;
- совершенствование системы прогнозирования потребности регионов в специалистах;
- увеличение притока молодых профессиональных кадров в качестве преподавателей в образовательные организации и рост их профессионально-педагогической квалификации;
- повышение квалификации педагогических кадров в профильных предприятиях и организациях;
- расширение спектра образовательных программ профессионального и дополнительного образования, расширение возможности индивидуального выбора программ обучения;
- обновление программной, научно-методической и материально-технической базы образовательных организаций системы СПО в соответствии с требованиями ФГОС и стандартов Worldskills.

Данные проведенного нами SWOT-анализа по направлениям дуального образования обучающихся позволяют отметить образовательный потенциал дуального обучения и прогнозировать повышение его роли в обеспечении качества среднего профессионального образования и высшего образования. В таблице 1 мы приводим данные SWOT-анализа по двум направлениям дуального образования обучающихся.

Таблица 1

Данные SWOT-анализа отдельных направлений деятельности образовательной организации и базового предприятия

Оценка актуального состояния внутреннего потенциала образовательной организации и базового предприятия		Оценка перспектив развития образовательной организации и базового предприятия в соответствии с изменениями внешнего окружения	
Сильные стороны	Слабые стороны	Благоприятные возможности	Риски
SWOT – анализ процесса реализации образовательных программ образовательной организации и базового предприятия			
Наличие разработанной программной и методической документации по всем направлениям, профилям и специальностям подготовки обучающихся	Необходимость постоянного обновления программно-методической документации и разработок с учетом изменений ФГОС и требований работодателей	Наличие рекомендаций по изменению программно-методической документации и разработок с учетом изменений ФГОС и требований работодателей	Недостаточный уровень подготовки преподавателей организации СПО и специалистов базового предприятия по совершенствованию программно-методической документации с учетом изменений ФГОС и требований работодателей
Накопленный опыт работы по реализации основных профессиональных образовательных программ среднего профессионального образования в системе дуального образования	Недостаточное развитие системы внутреннего контроля качества образования обучающихся в системе дуального образования	Постоянный и растущий спрос на образовательные услуги образовательной организации и базового предприятия	Непредсказуемые изменения в нормативной базе дуального образования, недостаточность документации, регламентирующей деятельность образовательной организации и базового предприятия

Выводы. Таким образом, исходя из анализа деятельности образовательной организации и базового предприятия в системе дуального образования, мы делаем вывод о значительных положительных тенденциях решения проблемы формирования практико-ориентированных компетенций обучающихся, что предоставляет им конкурентные преимущества на рынке образовательных услуг и рынке труда:

- повышается востребованность образовательных направлений и профилей подготовки выпускников организации СПО работодателями;
- обеспечивается удовлетворение заявок практически всех городских и региональных потребителей образовательных услуг;
- совершенствуются собственные кадровые, учебно-методические и материально-технические ресурсы теоретической и практической подготовки студентов по всем направлениям образования и специальностям;
- за счет средств базового предприятия гарантируется совершенствование учебно-методического и информационного обеспечения учебного процесса организации СПО;
- повышается эффективность отношений с социальными и сетевыми образовательными партнерами, способствующих повышению привлекательности программ СПО.

Анализ стратегических и нормативных документов показывает, что дуальная система профессионального образования обучающихся вносит позитивные изменения в и в социально-экономической жизни общества, гарантирует новые подходы в реализации требований к качеству профессионального

образования, в целом удовлетворяет запросам потребителей.

Литература:

1. Беликов В.А. Дидактика учебно-познавательной деятельности учащихся / В.А. Беликов. – М.: Перо, 2018. – 296 с.
2. Дуальное образование в России // Аккредитация в образовании. Информационно-аналитический журнал: Новости образовательных организаций. Аналитические материалы. Мнение экспертов. - 2016. - № 88. - http://akvobr.ru/dualnoe_obrazovanie_v_rossii.html
3. Кутумова, А.А. Дуальная система обучения как технология подготовки бакалавров профессионального обучения в современных условиях педагогического вуза / А.А. Кутумова, Г.А. Яркова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 4 (часть 1) – С. 139-142. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35791>
4. Листвин А.А. Дуальное обучение в России: от концепции к практике / А.А. Листвин // - Образование и наука. - 2016. - № 3 (132). – С. 44-56.
5. Некрасов С.И., Захарченко Л.В., Некрасова Ю.А. Пилотный проект «Дуальное обучение»: критический взгляд специалистов / С.И. Некрасов, Л.В. Захарченко, Ю.А. Некрасова // Профессиональное образование. - Столица. - 2015. - № 4. - С. 9-16.
6. Петрова И.В. Компетентностная модель практико-ориентированного обучения студентов / И.В. Петрова, Н.Г. Мамаев // Вестник Чувашского государственного педагогического университета. 2017. № 3-1(95). С. 127-134.
7. Романов П.Ю. Управление формированием исследовательских умений обучающихся в системе непрерывного педагогического образования // Государственная служба. – М., 2002. – № 6 (20). – С. 99-105.
8. Что такое дуальное обучение в Казахстане. - <https://www.nur.kz/1718369-cto-takoe-dualnoe-obucenie-v-kazahstane.html> от 22/02/2018 [электронный ресурс]

Педагогика

УДК: 376

старший преподаватель Павлова Анна Сергеевна

Институт специального образования и комплексной реабилитации

Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о психологическом сопровождении детей с задержкой психического развития в условиях дополнительного образования художественной направленности. Представлены задачи, которые психолог ставит по отношению ко всем участникам образовательного пространства, а именно: детям с ЗПР, педагогам дополнительного образования, родителям и семьям обучающихся.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, дополнительное образование, личность, дети с задержкой психического развития.

Annotation. The article discusses the question of psychological support for children with psychic development retardation in the conditions of additional education of an artistic orientation. The tasks that the psychologist sets in relation to all participants in the educational space are presented, namely: children with disabilities, teachers of additional education, parents and families of students.

Keywords: psychological support, additional education, personality, children with psychic development retardation.

Введение. В современном обществе актуальным становится создание условий для личностного развития детей и подростков в организациях общего, профессионального и дополнительного образования, в том числе художественной направленности. Возможность свободного выбора различных видов художественной деятельности и искусства способствует формированию у ребенка чувства прекрасного, художественного вкуса, эмоциональной отзывчивости, осознанию особой картины мира и «Я-концепции», в основе которых лежит творчество (О.А. Белянина, А.Г. Асмолов, С.Ю. Кизим, К.Н. Коданева, О.А. Павлова, О.В. Федоскина, М.Н. Филатова и др.).

Изложение основного материала статьи. Социальная значимость дополнительного образования, формирование в его пространстве полноправных членов социума, способных осваивать, сохранять, развивать и передавать дальше культурное наследие общества, отмечается целым рядом исследователей в *общей психологии* (А.Г. Асмолов, В.И. Слободчиков и др.) и *педагогике* (Т.А. Антопольская, Е.Б. Евладова, А.В. Золотарева, Б.В. Куприянов, М.Н. Филатова и др.), в *коррекционной педагогике* (О.Ю. Буторина, Е.С. Дикаева, И.К. Дробахина, О.П. Заболотских, И.Д. Маркевич и др.) [7, 8].

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) нуждаются в особом подходе к их обучению и воспитанию, в специально организованной психологической помощи. Несмотря на разработанность специальной системы обучения, воспитания и развития таких детей (Е.А. Екжанова, Л.В. Кузнецова, Е.А. Медведева, Р.Д. Триггер, У.В. Ульянова, С.Г. Шевченко, Н.В. Шутова и др.), вопросы личностного развития в условиях дополнительного образования, поиск и выявление наиболее эффективных технологий в процессе психологического сопровождения изучены недостаточно.

Психолого-педагогическое сопровождение является неотъемлемой частью целостной и комплексной системы специальной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. Данная проблема представлена в общем образовании в работах таких отечественных исследователей, как Э.М. Александровская, Г.Л. Бардиер, М.Р. Битянова, И.А. Дубровина, Н.А. Менчинская, Е.И. Метелькова, В.С. Мухина, Р.В. Овчарова, Ю.В. Слосарева, Т.И. Чиркова и др. [1]. В коррекционно-направленном образовательном пространстве вопросы сопровождения в разное время рассматривались Н.В. Бабкиной, Т.Г. Богдановой, Т.Н. Волковской, М.А. Ждановой, М.В. Жигоревой, Е.И. Казаковой, И.А. Коробейниковым,

И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук, Е.А. Медведевой, Н.М. Назаровой, В.И. Лубовским, О.Г. Приходько, С.Н. Сорокоумовой, О.Н. Усановой, У.В. Ульяновской, Л.М. Шипицыной, О.В. Юговой и др.) [3, 4, 5, 10].

Это изучение сопровождения как системы психологической помощи, включающей несколько взаимосвязанных компонентов (И.И. Мамайчук); помощь семьям детей с отклонениями в развитии (В.В. Ткачева); психолого-педагогическое сопровождение детей с ЗПР (Е.А. Екжанова, У.В. Ульянова, Н.В. Шутова и др.), с интеллектуальными нарушениями (Е.А. Екжанова, С.Д. Забрамная, Е.А. Стребелева, Л.М. Шипицына и др.), с нарушениями слуха (Т.Г. Богданова, Н.М. Назарова, М.С. Рукавицын и др.); психологическое сопровождение инклюзивного образования дошкольников с ОВЗ (С.Н. Сорокоумова); комплексное сопровождение детей с ДЦП на ранних этапах онтогенеза (О.Г. Приходько); психологическое сопровождение дошкольников с недостатками речи (Т.Н. Волковская); дифференцированный, клинически обоснованный (концепция функционального диагноза И.А. Коробейникова) подход к сопровождению детей с ЗПР в инклюзивном и интегрированном образовании (Н.В. Бабкина); психолого-педагогическое сопровождение социокультурного развития детей с ЗПР средствами искусства (Е.А. Медведева) [6]. В то же время отсутствуют исследования, раскрывающие особенности психологического сопровождения младших школьников с ЗПР в условиях дополнительного образования художественной направленности.

Нами было проведено экспериментальное исследование, направленное на оценку ряда характеристик личностного развития детей с ЗПР младшего школьного возраста. Полученные в нем данные свидетельствуют о замедленном темпе личностного развития этих детей по всем исследуемым позициям – коммуникативной компетентности, самооценке, эмоциональной сфере, творческим возможностям [6, 7, 9]. Эти результаты подтвердили целесообразность организации психологического сопровождения, направленного на оказание помощи не только детям данной категории, но и их родителям и педагогам в преодолении трудностей, возникающих в условиях дополнительного образования художественной направленности.

Опираясь на экспериментальные данные, мы разработали модель психологического сопровождения детей младшего школьного возраста с ЗПР, которое реализуется при участии всех участников образовательных отношений – психолога, педагога дополнительного образования, родителей. Главной особенностью этой модели является направляющая роль психолога, который постоянно оказывает необходимую помощь и поддержку педагогам и родителям в развитии личности таких детей [8].

В процессе сопровождения психолог ставит задачи по отношению ко всем участникам художественно-развивающей среды дополнительного образования:

по отношению к детям с ЗПР – выявлять особенности социально значимых свойств и образований личности; оценивать психологические и творческие возможности при поступлении в учреждение дополнительного образования; создавать предпосылки для социализации в процессе подготовки к школьному обучению с учетом личностных особенностей; оказывать психологическую помощь первоклассникам в адаптационный период в учреждении дополнительного образования; обеспечивать систематическое психологическое сопровождение ребенка в ходе развития его личности и преодоления имеющихся трудностей; использовать разнообразные формы, методы, технологии на индивидуальных, подгрупповых и групповых занятиях с применением различных видов деятельности и средств искусства; систематически наблюдать за детьми, динамикой развития их социально значимых свойств и образований личности (коммуникативной компетентности, самооценки, эмоциональной сферы, творческих возможностей);

по отношению к педагогам дополнительного образования – повышать их профессиональную компетентность в вопросах обучения, воспитания и личностного развития обучающихся с ЗПР; формировать навыки командной работы и мультидисциплинарного подхода в процессе психологического сопровождения; повышать психологическую культуру в процессе информационно-просветительской деятельности (публикации необходимой информации на сайте, проведение научно-практических семинаров, круглых столов, мастер-классов и др.); оказывать психологическую помощь в образовательном процессе при посещении групповых и индивидуальных занятий, консультировать педагогов по вопросам преодоления трудностей детей данной категории в условиях дополнительного образования художественной направленности; оказывать помощь в организации дифференцированного подхода в процессе развития социально значимых свойств и образований личности (коммуникативной компетентности, самооценки, эмоциональной сферы, творческих возможностей) детей с ЗПР, в составлении для них индивидуального образовательного маршрута с использованием различных средств искусства;

по отношению к родителям и семьям обучающихся – оказывать систематическую консультативную психологическую помощь в вариативных формах организации дополнительного образования; повышать уровень психолого-педагогической компетентности родителей, в частности, в вопросах личностного развития детей с ЗПР; оказывать помощь при поступлении ребенка в образовательную организацию дополнительного образования; формировать психологическую культуру родителей путем проведения информационно-просветительских мероприятий, в том числе, публикаций на сайте, семинаров, мастер-классов, тренингов.

Модель универсальна и может быть реализована в учреждениях дополнительного образования художественной направленности различных организационных структур: общеобразовательной (общеобразовательные школы, гимназии, лицеи), художественно-интегративной (интеграция учреждений общего и дополнительного образования), предпрофессионально-ориентированной (школы искусств, музыкальные, художественные, хореографические и театральные школы). В ней предполагается комплексное использование различных видов художественной деятельности и средств искусства, предполагающих полифункциональное воздействие на личность детей с ЗПР.

Предложенная модель реализовывалась через ряд последовательных составляющих (модулей): организационный, функциональный, содержательный. Психологическое сопровождение основывалось на использовании как психологических (психолог), так и психолого-педагогических (педагог дополнительного образования) технологий, а также на деятельной поддержке родителей.

В *организационном модуле* раскрывается направленность деятельности каждого участника сопровождения (психолога, педагога дополнительного образования, родителя) в системе их межсубъектного взаимодействия. В *функциональном модуле* представлены диагностическая, профилактическая, консультативная, информационно-просветительская, коррекционно-развивающая формы деятельности. В *содержательном модуле* описаны программные задачи по развитию социально значимых свойств и

образований личности (коммуникативной компетентности, самооценки, эмоциональной сферы, творческих возможностей) детей с ЗПР.

В организации процесса сопровождения значимая роль принадлежит психологу. Он оценивает уровень развития каждого ребенка, определяет методы и направления коррекционной работы, координирует деятельность всех участников образовательных отношений. Сопровождение реализуется в рамках специально организованных психологом мероприятий, на занятиях педагогов дополнительного образования, предусмотренных образовательной программой, а достигнутые детьми положительные результаты закрепляются родителями и ближайшим социальным окружением.

Анализ известных психолого-педагогических исследований и наш личный практический опыт выявили слабое знание психологических особенностей обучающихся с ЗПР педагогами дополнительного образования, их недостаточную осведомленность относительно методов и технологий коррекционной работы с такими детьми. Понимание специфики нарушения, знание актуальных и потенциальных свойств ребенка помогают принять его, почувствовать его возможную успешность в привлекательной для него художественной деятельности, способствуют повышению профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования [2].

Родители, воспитывающие детей с ЗПР, также нуждаются в систематической психологической помощи, направленной на выявление предпочтений ребенка в выборе того или иного вида искусства и художественной деятельности при поступлении в учреждение дополнительного образования, для их осознанного участия в составлении и реализации конкретных образовательно-развивающих маршрутов для детей.

В процессе тренингов, в ходе групповых и индивидуальных консультаций, а также семинаров психолог учит родителей правильно и целенаправленно мотивировать своих детей к занятиям художественной деятельностью, эмоционально поддерживать их в преодолении трудностей разного характера (коммуникативных, рефлексивных, эмоциональных и творческих), создавать положительную атмосферу в семье, тем самым способствуя коррекции детско-родительских отношений, межпоколенному взаимодействию, повышению уровня психологической культуры, в том числе в вопросах личностного развития средствами искусства.

Выводы. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в условиях дополнительного образования художественной направленности представляет собой процесс межсубъектных взаимодействий психолога, педагога дополнительного образования и родителей, совокупность их последовательных действий, технологий, направленных на познание детьми основ культуры посредством искусства и освоение ими практических навыков в различных видах художественной деятельности, развитие и коррекцию социально значимых свойств и образований личности, позволяющих детям данной категории успешно адаптироваться в обществе.

Литература:

1. Битянова М.Р. Психолог в школе: содержание и организация работы. – М., 1998.
2. Журавлева Ж.И., Павлова А.С. Актуальность повышения методической компетентности педагога дополнительного образования, работающего с детьми с ОВЗ // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-3. С. 126-129.
3. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 192 с.
4. Левченко И.Ю., Волковская Т.Н., Ковалёва Г.А. Концепция системы психологической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья в условиях специального и инклюзивного образования // В сборнике: Современные проблемы теории, истории, методологии инклюзивного образования сборник научных статей по материалам VII Международного теоретико-методологического семинара. Составители Н.М. Назарова, О.Г. Приходько, Е.В. Ушакова, Н.Ш. Тюрина. 2015. С. 23-30.
5. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2008. 224 с.
6. Медведева Е.А., Павлова А.С. Изучение особенностей социально значимых компонентов личности младших школьников с задержкой психического развития в художественной деятельности // Казанский педагогический журнал. 2017. № 2 (121). С. 161-166
7. Медведева Е.А., Павлова А.С. Формирование личности младших школьников с задержкой психического развития в условиях дополнительного образования художественного направления. М.: Издательство «Перо», 2018. 160 с.
8. Павлова А.С. Междисциплинарное взаимодействие участников психологического сопровождения детей с ЗПР в дополнительном образовании // Междисциплинарный подход в исследованиях по специальной педагогике и специальной психологии: материалы IX Международного теоретико-методологического семинара. М.: МГПУ, 2017. С. 62-69.
9. Павлова А.С. Особенности общения со сверстниками младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в художественной деятельности // Казанская наука. 2015. № 10. – С. 346-348.
10. Шипицына Л.М., Казакова Е.И., Жданова М.А. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка. М.: ВЛАДОС, 2003. 527 с.

Педагогика

УДК 378

аспирант кафедры психологии и педагогики Павлова Елена Игоревна
Гжелский государственный университет (пос. Электроизолитор)

СУЩНОСТЬ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ СПО

Аннотация. В статье рассмотрены сущность и основные направления нравственно-этического воспитания студентов СПО. Самым важным элементом успешного нравственно-этического воспитания студента колледжа является культурный, нравственный педагог. Педагог, у которого сформирована нравственная и этическая культура. Центральное место занимает также процесс нравственно-этического воспитания, который должен быть целенаправленным.

Описаны пути формирования нравственно-этического потенциала студентов. Выделены основные направления нравственно-этического воспитания студенческой молодежи колледжа.

Ключевые слова: нравственно-этическое воспитание, этическая культура, нравственно-этический потенциал, патриотизм, толерантность

Annotation. The article discusses the essence and main directions of moral and ethical education of students of secondary vocational education. The most important element of successful ethical education of a college student is a cultural, moral teacher. A teacher who has a moral and ethical culture. The central place is also occupied by the process of moral and ethical education, which should be focused.

The ways of forming the moral and ethical potential of students are described. The main directions of moral and ethical education of college students are highlighted.

Keyword: moral and ethical education, ethical culture, moral and ethical potential, patriotism, tolerance.

Введение. Выстраивание общедемократического общества с высокой цивилизованностью отношений между людьми подразумевает, что такое общество детерминирует потребность нравственно-этической воспитанности любого человека. Нравственно-этическое воспитание создаёт важную основу в формировании и развитии личности, помогает воспитывать такие стороны, как способность подчиняться общим требованиям коллектива, выполнять установленные правила, нормы жизни. Подготовка специалиста в условиях учебных заведений системы среднего профессионального образования – является целостным многоплановым учебно-воспитательным процессом, конечной целью которого являются не только формирование профессиональной компетенции, системы навыков и умений, необходимых для работы по приобретаемой специальности, но и качественное развитие нравственно-этической личности будущего специалиста.

Нравственно-этическое воспитание – это одна из актуальных и сложнейших проблем, которая должна решаться сегодня всеми, кто имеет отношение к работе с детьми. То, что будет заложено в личность человека сейчас, проявится позднее, станет его жизнью.

Под воспитанием понимается процесс взаимодействия с обучающимся деятельность, как индивидуальная, так и совместная с ним, нацеленная на формирование его личности, высоконравственных этических и других свойств, привитие ему желательных форм и способов поведения, содействие максимальной реализации его потенциальных возможностей.

Изложение основного материала статьи. Воспитание – это передача социально – исторического опыта новым поколениям с целью подготовки их к общественной жизни и производительному труду. Под воздействием среды и специально организованных условий происходит формирование духовных и физических качеств детей, подростков и юношества, формирование их мировоззрения и приобретение ими познаний, умений и навыков. Организованный педагогический процесс занимает центральное место в деле воспитания. Он представляет собой планомерное целенаправленное действие на воспитуемых.

Нравственно – эстетическое воспитание начинается с рождения человека и идёт всю жизнь, через общение, трудовую деятельность, повседневные дела – делая человека завтра лучше, чем сегодня. В процессе воспитания студенческой молодежи важное значение приобретает ее нравственно – этическое формирование [6].

Такие социальные требования общества, как патриотизм, толерантность, трудолюбие, самокритичность, ответственность, организованность, честность являются неотъемлемой частью сформированной, нравственно-воспитанной личности. Основная же задача нравственно-этического воспитания студентов состоит в том, чтобы основные социальные требования общества педагоги преобразовали во внутреннюю мотивацию к становлению личности молодого поколения.

Становление и развитие нравственно-этических потенциалов студентов – стратегический, интеллектуальный ресурс общества и всего нашего государства. Нравственно-этическая составляющая воспитания формируется преимущественно воздействием на сознание и влияет на внешнее поведение человека, на его отношения к окружающему миру природы и является результатом сформированной нравственной личности, отражая при этом ценностные ориентации человека.

Формирование нравственно-этического потенциала студентов может происходить разными путями, к примеру, через приобщение к искусству, к различным видам творческой деятельности. Также через оценку и самооценку уровня развития тех компетенций, которые студент получает при изучении гуманитарных и социальных дисциплин в образовательной организации, воспитательный план которых призван сформировать общекультурные компетенции с позиции их значимости.

Общекультурные компетенции, предусмотренные федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования, такие как [8]:

- способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции;

- способность работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия, обладающие огромным воспитательным потенциалом, формируют гражданскую культуру студентов.

Они помогают воспитывать в них те нравственные качества личности, которые необходимы для адаптации в современном гражданском обществе: патриотизм, толерантность, гражданственность и другие.

Молодые люди, оказываясь в новом социальном статусе студента, приобретают новую активную позицию в гражданском обществе, с большей ответственностью. У студента появляется много потребностей и интересов, соответствующих его возрасту. Однако в новый период социального становления молодое поколение становится более зависимым от процессов и проблем общества, таких как нестабильность экономики, политические сложности, необходимость активного участия в рыночных отношениях. Это может привести к регрессу гуманности, нетерпимости, дезинтеграции внутреннего мира личности.

По мнению В.И. Андреева [1], главной болезнью XXI века является нравственное саморазрушение человека, которое происходит вследствие неудержимого стремления людей к материальному обогащению любой ценой и ложно понимаемой свободы как вседозволенности, что наносит непоправимый ущерб и окружающему миру, и самому человеку.

На сегодняшний день в условиях модернизации российского общества значимость системы образования в нравственном росте личности студента очень высока. Формирование единого образовательного

пространства, перехода образовательного процесса в новый формат ставит важную задачу в сохранении нравственно-воспитательного процесса в системе образования.

В новых реалиях педагог призван ставить перед студентами неисчерпаемые задачи, ориентировать их на целесообразное их решение, которое способствует культурному и нравственному развитию.

Таким образом, одним из важных элементов успешного нравственно-этического воспитания студента является культурный, нравственный педагог. Иными словами тот педагог, у которого сформирована нравственная культура [10].

Если рассматривать образовательное пространство как часть образовательной среды, где при личном взаимодействии студентов и преподавателей создаются двусторонние и многосторонние связи для осуществления педагогической деятельности по развитию студента и его социализации в разных системах образования, нравственной культуры педагога, то суть педагогической работы по нравственно-этическому становлению личности студента состоит в том, чтобы помочь ему раскрыть в себе моральные качества и достичь высокого уровня в самовоспитании.

Образовательное пространство – это деятельность студентов и педагогов в рамках образовательных отношений, в основе которых должна доминировать нравственно-этическая культура субъектов образовательного процесса. Современное общество нуждается в подготовке широко образованных, высоконравственных людей, обладающих не только знаниями, но и нравственно-этическими качествами личности.

Нравственно и этически воспитанный человек является основой для развития общества. Пути нравственно-этического обновления общества и человека разнообразны. Это осознание ошибок и заблуждений, выводящее на понимание нравственно-этических обязанностей перед будущими поколениями.. Это переоценка ценностей и пересмотр их содержания, выводящие на созидание новых ценностей и позволяющие разрешать противоречия развития культуры и общества. Без этого человеку не удастся согласовать общественный и личный интерес на пути духовного и нравственно-этического обновления общества, гуманизации общественных отношений; достичь материальных и духовных благ на своем месте адекватно своим способностям [10]. Рассматривая направления нравственно-этического воспитания можно выделить следующие:

- Формирование знаний о предъявляемых требованиях со стороны общества к нравственному облику личности.
- Разъяснение социальной значимости соблюдения норм морали.
- Стимулирование потребности в соблюдении моральных норм.
- Учет индивидуальных особенностей личности, психологического климата в коллективе, общественного мнения в воспитательных целях.
- Применение воспитательных воздействий в соответствии с достигнутым уровнем нравственной зрелости.
- Целенаправленная организация нравственно значимой деятельности, в процессе которой осознается и переживается личностный смысл моральных норм, предотвращаются негативные поступки, формируются нравственные ориентиры.

Выводы. Такая сложная дилемма не может решаться на одном этапе обучения и силами лишь одного педагога. Поэтому нравственно-этическое воспитание должно быть в центре всего педагогического коллектива.

В современном образовательном процессе молодёжи СПО используют все направления нравственно-этического воспитания. Организация нравственно-этического воспитания студенческой молодёжи СПО должна быть целенаправленной с соблюдением моральных норм. Нравственно-этическое воспитание - целенаправленный процесс приобщения студентов к моральным ценностям человечества и конкретного общества, это активный жизненный процесс отношений, взаимодействий, деятельности, общения и преодоления противоречий. Механизм нравственно-этического воспитания студентов заключается в отсутствии принципа взаимозаменяемости. Это значит, что каждый компонент механизма важен и не может быть ни исключен, ни заменен другим.

В основе нравственно-этического воспитания в учебных учреждениях должно лежать удовлетворение потребности каждого студента в стремлении к гармоничному развитию через приобщение к богатейшему духовному опыту национальной культуры. Нравственное воспитание молодого поколения, являясь одним из обязательных элементов образовательного процесса, формирует нравственную личность как основу гражданского общества.

Литература:

1. Андреев В.И. Педагогическая этика: инновационный курс для нравственного саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2015. - 272 с.
2. Багашев А. Духовно - нравственное воспитание молодежи // Воспитание школьников. 2016. № 9. - 200 с.
3. Бездухов В.П. Теоретические проблемы становления гуманистического стиля педагогической деятельности будущего учителя. Самара: СГПИ, 2016. - 104 с.
4. Гильдебранд Д. Этика. СПб.: Алтейя, 2017. - 570 с.
5. Гусейнов А.А. Этика // Новая философская энциклопедия / Ин-т философия РАН. – М.: 2014. – 200 с.
6. Доронина О.Ю. Содержание и методы формирования нравственной направленности студента – будущего инженера: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Самара, 2008. - 225 с.
7. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович. – Издание: Харвест, 2016. – 416 с.
8. Карпова О.Л. Теоретические основы развития самообразовательной деятельности студентов вуза: монография. – Челябинск: Урал ГУФК, 2017. – 196 с.
9. Покатыло В.В. О необходимости нравственного воспитания молодежи / В.В. Покатыло, Л.Р. Глухова, А.В. Волкова // Молодой ученый. 2014. №4. - 650 с.
10. Шадрина И.М. Теоретические основы формирования нравственной культуры будущего учителя: монография. Мурманск: МГГУ, 2015. - 196 с.

11. Черных А.В. Духовно-нравственное развитие учеников /монография/ А.В. Черных. – Харьков: Издательская группа «Основа», 2012. – 112 с.
12. Яценко, Т.С. Нравственное воспитание студентов медицинского колледжа / Т.С. Яценко; — Киев: Просвита, 1999. – 81 с.

Педагогика

УДК: 372.8

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры
филологии и медиакоммуникаций Пастушкова Марина Анатольевна**
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск);
кандидат педагогических наук, доцент Кобцева Светлана Александровна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ LEARNING APPS ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматривается возможность использования мобильного приложения Learning Apps для формирования грамматических навыков учащихся, приводятся примеры заданий для работы с обучающимися. Рассматриваются и анализируются преимущества использования мобильных приложений в процессе обучения английскому языку в средней школе.

Ключевые слова: мобильное приложение, грамматические навыки, образовательный процесс, мобильное обучение, технические средства обучения.

Annotation. The article discusses the possibility of using Learning Apps mobile application to form students' grammar skills, examples of tasks for working with students are given. The advantages of using mobile applications in the process of teaching English in secondary school are reviewed and analyzed.

Keywords: mobile application, grammar skills, educational process, mobile learning, technical training tools.

Введение. В условиях современного общества сфера информационных технологий является самой быстроразвивающейся, и процесс информатизации внедряется во все сферы общества, в том числе и в образование, предлагая новые каналы трансляции информации и предъявляя новые требования к созданию обучающих медиа продуктов. Самыми востребованными разработками в данном аспекте являются мобильные технологии. Большие корпорации разрабатывают мобильные приложения, которые отвечают требованиям потенциальных клиентов, имея интуитивно понятную навигационную систему, привлекательный и простой дизайн, демонстрируя высокую эффективность в решении задач, поставленных пользователями. В результате происходящих перемен, всем участникам образовательного процесса необходимо владеть навыками работы с приложениями смартфонов, планшетов и других современных гаджетов.

Изложение основного материала статьи. Преимущества фактора мобильности стали наиболее очевидны после выпуска компанией Sony аудио плеера, который был достаточно лёгким, работал от небольших батареек и позволял слушать музыку в любом месте и в любое время. Этот коммерчески успешный проект дал толчок к разработке мобильных устройств, из которых в настоящее время самыми распространёнными являются смартфоны, дающие возможности постоянного доступа к огромному количеству информации. Данный аспект не мог не отразиться и на образовательном процессе, в частности, в обучении иностранному языку.

Понятие мобильного обучения не является новым в мировой практике. Уже более десяти лет зарубежные и отечественные учёные разрабатывают наиболее продуктивные методы использования мобильных технологий в образовательном процессе. Мобильное обучение является эволюционно более поздним вариантом компьютерного обучения (computer assisted learning), а затем электронного обучения (e-learning). Ключевым аспектом в мобильном обучении, давшим название этой форме, является использование мобильного средства в качестве технического средства обучения. Ранее в качестве таких средств использовались МПЗ плееры, электронные книги и ноутбуки. Появление iPod (плеер компании Apple) в 2001 году стало началом создания социального сервиса подкастов (podcast), где любой желающий может записать и выложить в сеть аудио и видео файлы на любую тему. Самым большим преимуществом в данном случае является то, что файлы не обязательно прослушивать в реальном времени, их можно скачать на плеер (iPod) и обращаться к ним в любое время и в любом месте, удобными для владельца. В настоящее время подкасты доступны на любом смартфоне системы iOS.

Университет Дьюка в Северной Каролине был первым, кто стал использовать возможности мобильных устройств для распространения учебных материалов и новостей кампуса через iTunes [9], создав программу iTunesU. Сейчас эта программа используется несколькими университетами, включая Стэнфорд и калифорнийский университет Беркли, с доступом к лекциям, интервью и т.д.

Новые технологии мотивировали учёных в образовательной сфере к поиску обучающих возможности этих технологий, а затем и к отбору новых форм и средств, теоретических подходов к ним. Что касается мобильного обучения, можно встретить разные подходы не только к термину, но и к самой концепции. А.М. Сокольников [4], К.В. Капранчикова [6] рассматривают мобильное обучение как вид дистанционного обучения. Зарубежные учёные говорят о мобильном обучении как о чём-то более широком. По их мнению, мобильное обучение не должно быть строго оторванным от учебной аудитории, но должно дополнять практические занятия, как в стенах образовательного учреждения, так и при выполнении домашних заданий. С. Краус [10] рассматривает мобильное обучение как подкатегорию компьютерного обучения. Л.А. Бьель [7], Д.Г. Васьбиева [2] помимо просмотра веб текстов с помощью выхода в интернет говорят об использовании встроенных в смартфон сервисов, таких как камера, календарь, калькулятор, диктофон, заметки для выполнения различных заданий.

В целом, можно сказать, что отсылка к мобильным приложениям не только повышает цифровую грамотность, без которой крайне трудно стать полноценным членом мирового сообщества и конкурентоспособным на рынке труда, но и положительно влияет на мотивацию к обучению. Существует ряд исследований, проследивших положительную динамику как в отношении к мобильным формам обучения, так и в результатах освоения программ [8, 13]. Например, И. Хуицента [12] обосновал и разработал мобильную игру для изучения средневекового Амстердама. Такой пример отсылает к квестам с использованием смартфонов, которые также могут внедряться в образовательный процесс.

Таким образом, использование мобильных приложений в образовательном процессе решает сразу несколько задач:

- повышает цифровую грамотность обучающихся, в том числе способность работать с новым видом текстов – веб-текстами;
- повышает мотивацию к познавательной деятельности в целом;
- повышает эффективность обучения;
- повышает мотивацию к изучению иностранного языка, главным образом английского.

Последний пункт связан с тем, что, во-первых, английский язык является основой большинства официальных приложений. Во-вторых, незнание языка сильно ограничивает доступ пользователей к информации, которая в современном мире является одной из главных ценностей. Для развития критического мышления, для более полного взгляда на события или явления, для знакомства с новейшими научными достижениями необходим доступ к разным источникам. Владение лишь русским языком не даёт таких возможностей.

Однако связанное с мобильным обучением в зарубежной практике существует понятие Mobile assisted language learning (MALL) [13, 11], образованное на стыке понятий m-learning и computer assisted language learning (CALL). Мобильные приложения, обучающие языку, являются самыми распространёнными среди разработчиков и пользователей Android и iOS [3]. Самым популярным до недавнего времени был сервис Livemocha, но в апреле 2016 проект был закрыт. Данный сервис был некоей социальной сетью, которая имела готовые уроки и задания, а также чаты для общения на очень многих языках. Пользователи могли выкладывать собственные уроки, задания, обучающие видео и аудио, то есть, происходил постоянный обмен информацией, благодаря пользователям проект динамично и развивался [1]. В настоящее время существует мало приложений, способных формировать все необходимые навыки для овладения иностранным языком. Часто это просто запоминание слов (EasyTen, EngCards), либо приложения в большинстве содержат задания на соотнесение фразы с её переводом (например, busuu). LinguaLeo можно назвать самым прогрессивным среди современных и популярных приложений. Однако, в основном, это приложение содержит задания на текстовой основе (например, даже при просмотре обучающего видео, ученику предлагается подписать (транскрипты). Данный метод напоминает метод Ильи Франка, который также можно скачать в виде приложения на смартфон [5].

В отечественной практике наибольшую популярность приобрёл веб-сервис LearningApps, позволяющий создавать электронные, игровые интерактивные упражнения. «LearningApps.org» – это приложение для поддержки учебного процесса с помощью интерактивных игровых модулей. Данное приложение содержит готовые шаблоны, которые преподаватель может использовать для создания заданий-тренажеров, что так важно для автоматизации грамматических навыков.

LearningApps имеет понятный пользовательский интерфейс на 5 языках. В верхнем меню имеются три вкладки: Поиск (здесь можно задать термин или слово, чтобы начать поиск в приложениях); Все упражнения (уже готовые приложения); Новое упражнение (для создания своих упражнений с помощью имеющихся шаблонов или своё собственное). При выборе второй вкладки открывается меню, где можно найти готовые задания и викторины. При выборе третьей вкладки открываются шаблоны, которые можно наполнить своим содержанием (видео со вставками, кроссворд, викторина, лента времени, сетка слов, сортировка картинок, пазлы и т.д.)

Данное приложение также предоставляет возможность организации групповой работы: совместного решения учащимися некоторых видов заданий. Также можно создавать аккаунты обучающихся, и осуществлять проверку непосредственно на сайте.

Таким образом, при обучении с использованием LearningApps формирование требуемых навыков осуществляется за счет возможностей приложения, связанных с наличием интерактивности, средств автоматической проверки выполнения заданий, разнообразия статичных и динамичных объектов. Приложение LearningApps имеет открытую структуру, позволяющую создавать свои объекты, а также простой интерфейс, не требующий дополнительных знаний от учителя и обучающихся, предоставляет учителю возможность дополнять уроки объектами по своему желанию, что может позволить существенно сократить время объяснения нового материала и проверки усвоенного.

Для работы с учащимися можно воспользоваться следующими приложениями. Галерея сайта имеет почти 20 видов шаблонов. Они разделены на 2 группы: стандартные упражнения и игры. Каждый шаблон представляет собой практически готовое упражнение, в котором необходимо заполнить поля. Перед созданием упражнения есть возможность ознакомиться с примерами в выбранном шаблоне.

В приложении «Найти пару» можно соотносить некоторые фрагменты готовых работ с названием стилей текстов или названиями писем, например, e-mail, рецензия, благодарственное письмо, приглашение и так далее. С помощью такого упражнения учащиеся находят разницу между стилями текстов, определяют вид писем и могут использовать готовые тексты в качестве образца для написания текста того или иного стиля. Такой же принцип имеет и приложение «Классификация», где педагог может задать несколько опций и фрагментов текста, а учащимся необходимо распределить фрагменты по соответствующим полям с правильным ответом.

Приложение «Хронологическая линейка» не подразумевает связь с какими-либо временными рамками, оно также подходит для развития письменных умений. Преподаватель может разбить готовый текст на несколько частей, задать их количество и добавить их в шаблон. Учащимся необходимо расставить все элементы в правильном порядке.

Приложение «Ввод текста» может представлять такое же упражнение. Педагог задает фрагменты текста, а учащиеся должны дать им названия. Однако в данном приложении не подразумевается наличие готового

ответа, который соотносится с установкой, ученик должен сам догадаться, как назвать фрагмент, к какому стилю принадлежит отрывок и тому подобное.

В «Викторине с выбором правильного ответа» можно проверить и теоретические знания учащихся. Например, различие между тем или иным видом письма или стилем текста, оформление любого типа письма, знание вводных конструкций и так далее. В шаблоне преподаватель задает вопрос и предоставляет от двух до восьми ответов, при этом верными могут быть все варианты.

С помощью приложения «Заполнить пропуски» учащиеся могут научиться правильно подбирать слова в зависимости от контекста, использовать верное время в предложении, связывать части текста между собой и так далее. В данном упражнении также можно выбрать уровень сложности. Учащиеся могут заполнять пропуски либо с помощью предложенных педагогом слов, то есть выбирая их из списка, что является довольно простым заданием, либо вписывать слова самостоятельно, что, в свою очередь, показывает умение учащегося понимать текст полностью, а не отдельные словосочетания.

Известно, что в любом возрасте людям нравится играть. Для того, чтобы процесс обучения не представлялся учащимся монотонным, можно использовать обучающие игры. Сервис содержит около десяти шаблонов.

Замечательным вариантом может послужить игра «Кто хочет стать миллионером?». В ней также задается вопрос по определенной теме, и предоставляются 4 варианта ответа, однако здесь только один из них может быть верным. В ней также можно проверить как теоретические, так и практические знания грамматики.

В приложении «Пазл «Угадай-ка» преподаватель ставит на задний фон картинку или видео, которые ученики должны открыть, правильно соотнеся детали пазла, закрывающего фон, с установками, прописанными наверху. Это могут быть стили текстов или типы письма, а также прямая или косвенная речь, определение части речи, варианты перевода слов с иностранного языка на русский или наоборот и так далее.

Преподаватель может проверить орфографию и правописание в игре «Слова из букв». Ему необходимо задать слова по определенной теме, а программа самостоятельно спрячет слова среди набора букв в сетке. Главное в этом упражнении — не давать списком зашифрованные слова, иначе цель игры перестанет быть проверкой орфографии.

Также в обучении может присутствовать и соревновательный элемент. Этот аспект в буквальном виде передает игра «Скачки». Преподаватель заполняет шаблон вопросами или установками (не более 15) и дает 4 ответа, только один из которых является верным. Цель упражнения — с помощью правильных ответов привести свою лошадь к финишу раньше остальных учеников. Каждый неправильный ответ задерживает лошадь. Отличие данной игры от игры «Кто хочет стать миллионером?» в том, что здесь ученик играет против соперников.

Групповой игрой так же является «Оцените». Единственное отличие в том, что учащимся необходимо самим дать ответы на вопросы преподавателя, так как возможные варианты не предоставляются, а также игра включает элементы мультимедиа.

Выводы. Таким образом, самым важным преимуществом LearningApps по сравнению с обычными учебниками является его доступность и мобильность. Ученик может выполнять упражнения по грамматике в любом месте в любое время. Ему не нужно организовывать специальную подготовку рабочего пространства, поиск записей в тетради или упражнений в учебнике. Современные технологии предоставляют пользователям мобильных устройств доступ в интернет практически везде, то есть, ученик может приступать к обработке грамматического навыка, даже не находясь дома.

Литература:

1. Амеликина, М.В. Формирование научно-академической иноязычной компетенции с помощью мобильных квестов / М.В. Амеликина // Казанский вестник молодых учёных. – 2018. – Т.2. - №5 (8). – С. 87-92.
2. Васьбиева, Д.Г. Возможности интеграции мобильных технологий в процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе / Д.Г. Васьбиева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – №5(59) : в 3-х ч. – Ч.3. – С. 193-195.
3. Заседатель, В.С. Мобильное обучение в концепции современного образования / В.С. Заседатель // Открытое и дистанционное образование. 2014. – №4 (56). – С. 77-85.
4. Капранчикова, К.В. Методика обучения иностранному языку студентов на основе мобильных технологий (английский язык, направление подготовки «юриспруденция»): дисс. ... канд. пед. наук.: 13.00.02 / Ксения Владимировна Капранчикова; Тамбовский гос. ун-т им. Г.Р. Державина – Тамбов, 2014. – 192 с.
5. Метод чтения Ильи Франка. [Электронный ресурс]: сайт. URL: <http://www.franklang.ru/index.php/metod-chteniya-ili-franka> (Дата обращения: 19.05.19)
6. Сокольников, А.М. Мобильное обучение: проблемы и перспективы развития / А.М. Сокольников // NB: Кибернетика и программирование. — 2013. — №6. — С. 28-34.
7. Biel, L.A. El teléfono móvil en la clase de ELE / L.A. Biel // Actas de las IV jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre 2012. – 7-9 Junio, Nicosia, Chipre, 2012. – P. 157-166.
8. Hsu, L. English as a foreign language learners' perception of mobile assisted language learning: a crossnational study / L. Hsu // Computer Assisted Language Learning. – 2012. – №1. – P. 1-17.
9. Kumar, S. Blackboards to Blackberries: Mobile Learning Buzzes Across Schools and Universities [Electronic resource] – <https://www.learningsolutionsmag.com/articles/508/blackboards-to-blackberries-mobile-learning-buzzes-across-schools-and-universities> (Дата обращения: 02.06.19)
10. Krauß, S. Apps for learning German vocabulary - What does the digital landscape look like? / S. Krauß // gfl-Journal. – 2015. – №2. – P. 31-57.
11. Miangah, T.M. Mobile-assisted language learning / T.M. Miangah, A. Nezarat // International Journal of Distributed and Parallel Systems (IJDPS). – 2012. – № 1(3). – P. 309-319.
12. Mobile game-based learning in secondary education: engagement, motivation and learning in a mobile city game/ J. Huizenga, W. Admiraal, S. Akkerman and others // Journal of Computer Assisted Learning. – 2009. – 25(4). – P. 332-344.
13. Rosell-Aguilar, F. Top of the pods-in search of a podcasting “podagogy” for language learning / F. Rosell-Aguilar // Computer Assisted Language Learning. – 2007. – №20 (5). – P. 471-492.

УДК: 378

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Лиллия Геннадиевна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

кандидат педагогических наук, доцент Мартиросян Арсен Гагикович

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

ассистент кафедры русского языка, профессионально-речевой и**межкультурной коммуникации Шевченко Наталья Николаевна**

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

РУССКИЕ И АНГЛИЙСКИЕ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫЕ КОНСТРУКЦИИ С ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СЕМАНТИКОЙ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ В УЧЕБНЫХ ЦЕЛЯХ

Аннотация. Статья посвящена вопросам обучения англоговорящих иностранных студентов способам выражения пространственных значений в русском языке. Выявляются расхождения в форме их выражения в русском и английском языках, а также в механизме функционирования. Обосновывается необходимость сопоставительной характеристики систем выражения пространственных значений в русском и английском языках при обучении взрослых грамматическому аспекту иноязычной речи.

Ключевые слова: пространственные отношения, грамматика, обучение, сопоставление, русский язык, английский язык, пространственные конструкции.

Annotation. The article is devoted to the issues of teaching English-speaking foreign students how to express spatial meanings in Russian. Differences in the form of their expression in Russian and English, as well as in the mechanism of functioning, are revealed. The necessity of a comparative characteristic of spatial expression systems in Russian and English is substantiated when teaching adults the grammatical aspect of foreign language speech.

Keywords: spatial relations, grammar, learning, comparison, Russian, English, spatial constructions.

Введение. В исследованиях, выполненных рядом учёных: А.А. Леонтьевым, В.Г. Гаком, В.Н. Вагнер, Т.К. Донской, И.Б. Игнатовой, О.Д. Митрофановой, Л.Г. Петровой и рядом других, мы нашли подтверждение положению о том, что есть прямая зависимость между лингвистической подкованностью студента в родном языке, а также в ранее изученных языках, и эффективностью изучения нового иностранного языка. То есть, если иностранцы хорошо разбираются в особенностях грамматического материала ранее освоенных языков, им будет легче осваивать соответствующие грамматические единицы вновь изучаемого языка, в нашем случае, русского, и, в частности, русские пространственные предложно-падежные конструкции (ППК). С другой стороны, если преподаватель РКИ знаком с особенностями преподаваемого материала в языке студентов, он будет опираться на то, что в грамматическом материале родного и изучаемого языков идентично, указывать на имеющиеся расхождения и заострять внимание на тех моментах, которые полностью отсутствуют, и поэтому требует того, чтобы соответствующие знания и умения у студентов формировались с «нуля». Принимая в расчёт эти условия, нам кажется полезным провести частичный сравнительный анализ русских и английских предложно-падежных конструкций с пространственной семантикой с целью облегчить молодым преподавателям РКИ работу над данным грамматическим материалом.

Изложение основного материала статьи. Говоря о локативных ППК русского языка, следует иметь в виду, что по механизму функционирования они значительно отличаются от их английских аналогов. Этот языковой материал труден для студентов, плохо усваивается, усиливает интерференцию. Поэтому при дифференциации смысловых отношений, представленных в ППК с пространственным значением, особому учёту подлежит формальная сторона. Это связано с тем, что русский язык – флективный, а английский – аналитический. Вследствие этого выявляются расхождения в форме их выражения, связанные с тем, что в английском языке имя существительное и зависимые от него определения в конструкции не изменяются, когда для зависимого члена словосочетаний в изучаемом русском языке находится большое количество вариаций, в зависимости от выбранного локативного предлога, который влияет на падеж.

Примеры из русского языка

Один из предлогов в сочетании с нужной падежной словоформой

в больнице
из больницы
в больницу
в местной больнице
из местной больницы
в местную больницу

Примеры из английского языка

предлог + именная группа

at hospital
from hospital
to hospital
at local hospital
from local hospital
to local hospital

Другое осложнение – необходимость изменять русские падежные окончания и в существительных, и в согласуемых с ними словах, что не характерно для английского языка. Это чётко видно в нижеследующих примерах:

Примеры из русского языка

предлог + падежная словоформа

в новой большой школе
на нашей полке
из новой большой школы

Примеры из английского языка

предлог + именная группа

at big new school
at our shelf
from the new big school

Достаточно трудный объект усвоения представляют русские глаголы движения сами по себе, их употребление в речи. Эти трудности отвлекают внимание учащихся от правильного употребления пространственных предлогов русского языка и сочетающихся с ним имен. Преподавателям РКИ приходится работать над формированием знаний о грамматических нюансах, не проявляющихся в исходном английском языке, поэтому учащиеся вынуждены искать субъективное обеспечение новому построению речевого высказывания. И здесь требуется направить дополнительные усилия педагогов на то, чтобы помочь иностранным студентам приблизиться к осознанию, пониманию и усвоению грамматических норм изучаемого языка.

Исходя из этого, на наш взгляд, полезно задействовать приёмы когнитивного соприкосновения с изучаемым грамматическим материалом, так как интерференция мешает его усвоению, перенос же его облегчает, а сопоставление может стимулировать процесс познания.

Использование в этих целях данных сопоставительной характеристики систем выражения пространственных значений в русском и английском языках, а также системное представление языкового материала, как утверждает В.Н. Вагнер: «... способствует более точному и глубокому восприятию и более полному запоминанию как всей системы в целом, так и отдельных ее компонентов» [1].

Системность любого языка складывается 1) из свойств отдельных знаков (фонем, морфем, слов, словосочетаний, предложений и др.) и 2) из способов передачи мыслей в процессе коммуникации, т.е. роли отдельных знаков в речевом общении. Этим обуславливается различие в способах выражения мыслей на разных языках. Л.В. Щерба учил: «... существуют разные языковые мышления, связанные с национальными языками, отличающиеся не столько своеобразием сочетаний знаков, сколько своеобразием отражения мыслей на разных языках» [8: с. 52]. Русский язык при реализации спектра пространственных отношений прибегает к предлогам *от, из, в, на, с*, где на выбор предлога оказывает влияние конкретный смысл и модель управления нужным глаголом. В английском же языке все вариативные случаи арсенала русского языка обслуживает предлог *from*. Например:

water from the bottle – вода **из** бутылки
snow from the roof – снег **с** крыши
certificate from the doctor – справка **от** врача
the way from the village – дорога **из** деревни

При использовании в локативной ППК того или иного глагола в английском языке пространственное отношение может обозначаться переходным глаголом, а в русской – предлогом. Приведём примеры функционального соответствия глаголов английского языка и русских глаголов с предлогами:

Английские, русские глаголы и русские предлоги

follow (следовать) – за
climb (подниматься) – по, на
ascend (восходить) – по
descend (спускаться) – по, с
cross (переходить) – через
pass (проходить) – мимо
follow (следовать) – за
overlook (подглядывать) – за
reach (добираться) – до

Из приведённых ниже примеров видно, что в английских фразах с пространственным компонентом после глаголов не используются предлоги, тогда как в русских аналогах все глаголы сопровождаются необходимыми предлогами:

Follow him. Идите за ним (позади него).
I am ascending the mountain. Я поднимаюсь на гору.
We climb the tightrope. Мы поднимаемся по канату.
We go down the stairs. Мы спускаемся вниз по лестнице.
They visited friends. Они были у друзей.
I will visit her. Я схожу к ней.
The bus left Brlgorod. Автобус выехал из Белгорода.
The crossed the street. Они перешли через улицу.
The river separates 2 regions. Река протекает между двумя областями.
They reached the cinema. Они дошли до кинотеатра.
I left Moscow for a while. Я отлучился из Москвы.

В английских предложениях с субъектом, обозначающим место, часто используется глагол-связка *to be*, который не используется в русском языке, зато широко распространены синонимы *to situate, to place, to put*. Выражения *there is – there are*, в русском языке актуализируются глаголами *висеть, стоять, лежать, сидеть*.

Сопоставляя описание положения какого-либо объекта/предмета в пространстве, в русском и английском языках нам кажется возможным, вслед за первоисточником, разделить глаголы в обоих языках на типы, выделенные В.Г. Гаком [3: с. 162-163]. Объединим их в следующие кластеры:

1. Глаголы, которые можно назвать абстрактными, или общего значения *to be - быть, to situate - находиться*, оборот *there is / there are - иметься*.

2. Глаголы, которые можно назвать позиционными глаголами. Они занимают уточнение позиции предметов: *to hang – висеть, to stay - стоять, to lay - лежать, to sit – сидеть*. Локации актуализируются предложно-падежными конструкциями.

3. Глаголы, указывающие взаиморасположение предметов (локальные), *adjoin - примыкать, share - соседствовать с, surround – окружать что-либо и другие*.

4. Глаголы, которые позиционируются как переходные: *stand / put – стоять/ставить; lay / lay – лежать / класть; hang / hang – висеть/вешать*; либо в использовании возвратных форм: *is set / set – становиться/ставить*; каузативных конструкций *sit / is set – садиться/посадить*, что может соответствовать вариантам глагола **to be**:

There are photo albums on the desk. Фотоальбомы лежат на письменном столе.
The photo albums are on the desk. Фотоальбомы на письменном столе.
She has photo albums on the desk. На её (у неё на) письменном столе лежат фотоальбомы.

5. Эквивалентами глагола *put* выступают глагольные единицы: *посадить, положить, поставить*, а также *надеть*, говоря об одежде, *налить* – для жидких веществ, *насыпать* – для сыпучих веществ.

6. Глаголы перемещения. Здесь говорим о таких глаголах, как: *to carry, to bring, to bear, to wear, to lead, to drive, to pull, to drag, to draw, to m.д.*

Кроме того, есть много глаголов, ориентированных на передачу событийности и восприятия ситуации говорящим. Имеем в виду глаголы действия, восприятия, речи, движения, состояния, положения в пространстве и местонахождения, ряд глаголов бытия: служить – to serve, учиться – to study, работать – to work, сидеть – to sit, разговаривать – to talk, идти – to go, гулять – to walk, находится – to be, жить – to live, расти – to grow, увидеть – to see, заметить – to notice, и т.д.

7. Отсутствие глагола, как это, например, происходит в русском предложении, когда речь идёт о настоящем времени.

Николай (находится) в аэропорту. Nick is at the airport.

Автобус (стоит) у остановки. The bus is at the busstop.

В русском языке, когда говорят о локации, часто используется ряд позиционных глаголов при ограниченном употреблении абстрактных, локальных и специфических.

Русские глаголы, выражающие значение локации, такие как *лежать, стоять* подлежат широкому использованию, тогда как в английском варианте предпочтительнее специфические или абстрактные глаголы:

Магазин стоит в конце улицы. – The food shop was at the end of the street.

В английском языке широко используется глагол *to have* при выражении пограничного понятия между обладанием и местонахождением. В русском языке глаголы **есть, иметь(ся)** факультативны.

*This university **has** a large library. В этом университете (есть, имеется) большая библиотека.*

*This city **has** a stadium. В этом городе (имеется, есть) стадион.*

*There **is** no stadium in this city. В этом городе нет (не имеется) стадиона.*

Кроме того, для английского языка, так же как и для русского, характерны случаи переплетений пространственного и временного значений, которые могут передаваться одними и теми же предлогами. Здесь мы говорим о предлогах:

1) *outside – снаружи, up – над, beneath – ниже, под, off – из, вне, opposite – напротив*, обозначающих лишь ряд локативных отношений;

2) *since – с каких-то пор, during – во время, в течение, till – до тех пор, until – пока не, до тех пор*, разбившихся из локативных, выражающих ныне отношения времени.

3) *across the field – через лес, across the times – через годы*; а целый ряд других, реализующих локативные отношения, и отношения времени.

Вышеприведённым кластерам присуща мобильность, поэтому при определённых обстоятельствах не исключается их переход из одного кластера в другой. В целом, проведённое сопоставление пространственных ППК в русском и английском языках позволило нам сформулировать ряд выводов.

Выводы:

1. Правила использования предлогов в английском языке намного проще и подлежат более ясному объяснению, чем в русском языке, в котором применение одного или другого предлога зависит от большего количества влияющих на его выбор факторов.

2. Главную функцию, выполняемую английским пространственным предлогом, следует позиционировать как структурную. Это значит, что предлоги – это формальные элементы, которые образуют структуры, функционирующие на разных уровнях – на уровнях, обслуживающих как словосочетания, предложения, так и тексты.

3. В русском языке предлог выступает в роли строевого слова. И как таковой, является важнейшим элементом, представляющим типовой языковой материал. Кроме того, предлоги передают смысловые отношения, которые кроются в предложно-падежных сочетаниях, так как наделены присущими им лексическими значениями. В связи с этим, в русском языке предлог играет роль ведущего грамматического средства, тогда как падежной флексии отводится сопроводительная грамматическая функция.

4. Понятие «синтаксическая форма» подводит нас к реализации дидактического принципа изучения морфологии с опорой на синтаксическую основу. Предложно-падежные сочетания подлежат изучению не в изолированном виде, а в рамках целостного контекста, в котором важно рассмотреть всю специфику смысловой и структурной зависимости предложно-падежной конструкции от других частей предложения.

Литература:

1. Вагнер, В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа [Текст]: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Филология» / В.Н. Вагнер. – М.: Владос, 2001. – 384 с. – (Учеб. пособие для вузов).

2. Гак В.Г. Русский язык в сопоставлении с французским. – М.: Рус.яз., 1975. – 278 с.

3. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. – М.: Добросвет, 2000. – 832 с.

4. Петрова Л.Г., Игнатова И.Б. Обучение грамматическим основам русской речи. Белгород: Изд-во «Политерра», 2016. – 480 с.

5. Петрова, Л.Г. Возвратные глаголы: лингвометодический анализ [Текст] / Л.Г. Петрова, В.Х. Карасева; Белгор. гос. ун-т. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2004. – 196 с.

6. Пономарев С.Ю. Интерферирующее влияние английского языка при изучении русского (Фонетико-орфографическая и грамматическая интерференция). Дис. канд. пед. наук. – СПб, 1992. – 272 с.

7. Смирницкий А.И. Очерки по сопоставительной грамматике русского и английского языков. М.: Высшая школа, 1975. – 380 с.

8. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. / Под ред. И.В. Рахманова, 2-е изд. – М.: Высш. шк., 1974. – 112 с.

УДК 373

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Сардана Филипповна

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

старший преподаватель Андросова Мария Ивановна

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

студент 4 курса кафедры социальной педагогики Шубина Наталья Николаевна

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОТРЯДЕ «ДАР» ИМ. Д.А. ДАНИЛОВА

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические основы формирования и развития профессиональной компетентности студентов организаций среднего и высшего профессионального образования в педагогическом отряде «ДАР» им. Д.А. Данилова.

Ключевые слова: молодежная общероссийская общественная организация, образовательная программа, профессиональные компетенции, психолого-педагогические условия, студенческий педагогический отряд, школа вожатого.

Annotation. The article discusses the theoretical and practical foundations of the formation and development of professional competence of students of organizations of secondary and higher professional education in the pedagogical group «Dar» them D.A. Danilov.

Keywords: youth all-Russian public organization, educational program, professional competencies, psychological and pedagogical conditions, student pedagogical team, counselor school.

Введение. В условиях педагогических образовательных организаций среднего и высшего профессионального образования внеучебная деятельность выступает средством формирования общих компетенций студентов в рамках воспитания будущего специалиста-профессионала. В этой части можно выделить студенческие педагогические отряды, как условия формирования общих компетенций студентов разных направлений.

Существуют различные трактовки термина «педагогический отряд» в разных областях науки. Педагогика рассматривает этот термин как составляющую часть системы образования и воспитания; в социологии понятие «педагогический отряд» выступает как субъект молодежной политики, а социальная педагогика представляет как возможность студентом получения дополнительных знаний, умений и навыков.

Изложение основного материала статьи. Исследователи, занимающиеся изучением студенческих отрядов, рассматривают педагогический отряд с разных сторон. По мнению Е.М. Харлановой «педагогический отряд – это фактор воспитания социальной активности человека» [4, с. 169]. Как считает Б.В. Куприянов: «Педагогический отряд – это игро-способный и игро-генерирующий коллектив молодых воспитателей, включенный в пространство детства» [1, с. 4]. Е.Н. Моголюк рассматривает данное направление, как один из факторов самореализации личности [2, с. 2]. Движение студенческих педагогических отрядов - это эффективный способ обеспечения вне учебной занятости студентов и отличная школа для будущего преподавателя, учителя, управленца, а самое главное для вожатого, которая закрепляет теоретические знания практическим опытом. Он позволяет успешно осваивать новые профессиональные навыки, гибко взаимодействовать с самыми разными социальными субъектами учебного заведения, профессии. Но, несмотря на отличия, рассмотренных определений педагогического отряда, чаще всего, он рассматривается учеными как общественное объединение, направленное на решение проблем.

Студенческие педагогические отряды обеспечивают: дополнительные профессиональные навыки, трудоустройство, практическую школу для студентов-педагогов, подготовку учащихся к вступлению во взрослую жизнь. Вожатые имеют возможность пройти практику в крупнейших всероссийских и международных детских лагерях, и в специальных центрах, таких как: Всероссийский детский центр «Орленок», Всероссийский детский центр «Океан», Всероссийский детский центр «Смена», Международный детский центр «Артек».

Ежегодно вожатый МООО РСО имеет возможность поработать в составе Всероссийского студенческого педагогического отряда: ВСПО «Орленок», ВСПО «Дельфин.RU», ВСПО «Смена», ВСПО «Парма», ВСПО «Победа» (уникальный проект, посвященный юбилейной дате Победы в Великой Отечественной войне) [6].

В настоящее время педагогические отряды являются самым развитым направлением Молодежной общероссийской общественной организации «Российские студенческие отряды» (МООО «РСО») по всей стране, не стал исключением наш регион - Республика Саха (Якутия). Ежегодно в Российской Федерации в педагогические отряды вступают более 60 тысяч бойцов из 74 субъектов, которые обеспечивают отдых более 1,6 млн. детей и подростков.

«Студенческие педагогические отряды (СПО) – ежегодно организуют каникулярный отдых детей в первую очередь в детских лагерях своих регионов, работают в детских центрах федерального значения. Традиционно большое количество вожатых МООО «РСО» работают в лагерях Краснодарского края, Республики Крым и города Севастополь [3, с. 3].

Движения студенческих педагогических отрядов начинается с 1962 года, когда в студенческом движении появилась новая форма деятельности для будущих педагогов. История создания педагогических отрядов в Республике Саха (Якутия) связана с Якутским педагогическим колледжем № 1 им. С.Ф. Гоголева, где именно в 1964 году был создан первый педагогический отряд. В настоящее время в Северо-Восточном федеральном университете им. М.К. Аммосова осуществляют деятельность 4 педагогических отряда, что составляет более 600 вожатых по всей республике.

Координацией и развитием деятельности студенческих педагогических отрядов и школьных движений в республике занимается Союз детских общественных объединений республики, ныне – Единое детское движение под эгидой Президента Республики Саха (Якутия). Функциями совета являются установление и

координация связей с другими детскими и студенческими педагогическими отрядами, сплочение и создание атмосферы сотворчества и сотрудничества между вожатыми, организация общих мероприятий, привлечение молодежи к активной общественной жизни, взаимопомощь и обмен опытом [7].

Для тысячи студентов, педагогические отряды стали школой профессионального мастерства, творческой деятельности и дружбы. Кроме того, в состав Якутского регионального отделения молодежной общероссийской общественной организации «Российские Студенческие Отряды» входят и другие направления [3, с. 3] (табл. 1).

Таблица 1

направление	деятельность
Строительные отряды	члены (бойцы) которых выполняют ремонтно – строительные работы на объектах [8].
Сельскохозяйственные отряды	члены (бойцы) которых выполняют сельскохозяйственные работы [8].
Путинный отряды	члены (бойцы) которых выполняют работы по обработке рыбопродукции [8].
Сервисные отряды	члены (бойцы) которых выполняют работы в сфере услуг [8].
Медицинские отряды	члены (бойцы) которых выполняют медицинские работы [8].

В постановлении о студенческих отрядах Республики Саха (Якутия) отмечается, что: «В своей деятельности студенческие отряды руководствуются действующим федеральным законодательством и законодательством республики Саха (Якутия)» [3, с. 4].

Развитие педагогических отрядов направлено на создание группы единомышленников, такой воспитывающей среды, в которой все имеют равные права на признание своей личности и самоутверждение. С помощью педагогического движения созданы условия психологического комфорта, где студенты получают возможность проявить свои способности и получить бесценный опыт в практической деятельности. Таким образом, вся деятельность педагогического отряда учит не только адаптироваться к окружающей действительности, а активно включаться в ее практико-ориентированную деятельность, во взаимодействии всех участников образовательного и воспитательного процесса, сохраняя при этом свои неповторимые личностные особенности.

Одним из активно действующих и развивающихся отрядов является студенческий педагогический отряд «Дар» имени профессора Д.А.Данилова, созданный в 2005 году в Педагогическом институте СВФУ им. М.К. Аммосова на базе кафедры «Профессиональная педагогика, психология и управление образованием». В отряд входят студенты, обучающиеся в образовательных организациях среднего и высшего профессионального образования Республики Саха (Якутия). Основная миссия педагогического отряда «Дар» - это формирование гражданственности, патриотизма у студентов, создание первичных навыков профессиональной педагогической деятельности, содействие процессам трудовой и социальной адаптации молодежи, создание условий для самореализации студентов в различных сферах общественной деятельности, раскрытие их способностей, воплощение и поддержка социальных инициатив молодежи республики, а также развитие студенческих отрядов Якутского регионального отделения молодежной общероссийской общественной организации «Российские студенческие отряды» (МООО ЯРО РС (Я)). Деятельность бойцов студенческого педагогического отряда «Дар» заключается в подготовке к работе в оздоровительных лагерях, санаторных центрах и командным видам деятельности в других детских организациях.

В состав педагогического отряда входят не только студенты с Педагогического института ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», но и студенты ГАПОУ РС(Я) «Якутский педагогический колледж им. С.Ф. Гоголева», ГБПОУ РС(Я) «Якутский медицинский колледж», ГБПОУ РС(Я) «Якутский индустриально-педагогического колледж», ЧПОУ РС(Я) «Якутский торгово-экономический колледж».

В целях выявления общих профессиональных компетенций было проведено анкетирование среди бойцов студенческого педагогического отряда «Дар», студентов образовательных организаций среднего и высшего профессионального образования. В анкетировании участвовало 60 человек, из них: студенты 1 курса – 45 студентов (75%), 2 курса - 8 (13%), 3 курса – 3 (5%), 4 курса – 4 (7%) (табл. 2).

Таблица 2

№	Вопрос	Ответы
1	«Вожатый – это»	<p>активист – 2 %;</p> <p>профессия – 2 %;</p> <p>призвание – 3 %;</p> <p>поддержка – 3 %;</p> <p>взрослый ребенок – 3 %;</p> <p>работник в лагере – 3 %;</p> <p>помощник для детей -3 %;</p> <p>лидер детского коллектива – 5 %;</p> <p>руководитель отряда -5 %;</p> <p>лидер – 5 %;</p> <p>ответственный, умеющий организовывать мероприятия – 5 %;</p> <p>любящий детей – 5%;</p> <p>умеющий находить подход детям- 5 %;</p> <p>пример для детей – 7 %;</p> <p>профессия птица – 7 %;</p> <p>педагог, работающий с детским объединением – 7%;</p> <p>наставник – 8 %;</p> <p>универсальный человек – 10 %;</p>

		друг – 12 %.
2	«Успешность вожагого зависит от»	уверенности в себе -2%; значков, галстука -2%; воспитания-2%; окружающих их людей -3%; навыков – 3%; организаторских способностей – 3%; характера – 3%; харизмы – 3%; готовности работать над собой -3%; коммуникабельности- 4 %; отношения к ним детей – 5%; стажа работы- 5%; любви к детям – 6%; трудолюбия – 6%; ответственности – 6%; умения ладить с детьми – 8%; знаний – 8%; его умений – 8%; личных качеств- 20%.
3	«Для вас вожатый это»	нянька – 2%; лучший друг -3%; помощник детей - 5%; вожатый от слова «вожак» - 8%; актер - 10%; педагог -16%; работник лагеря -6%; первую очередь личность –19%; лидер детского коллектива – 16%; наставник - 15%.
4	«Вожатство нужно мне для....»	побороть свои страхи – 18%; профессиональной подготовки – 21%; общения – 22%; попытки помочь детям узнать что-то новое – 16%; самореализации – 23%.
5	«Качество вожагого, которое он обязательно должен иметь?»	внимательный – 1 место; умение выступать на сцене – 2 место; уверенный в себе – 3 место; зажигательный - 4 место; общительный -5 место; лидер – 6 место; веселый – 7 место; умение правильно говорить – 8 место; креативный – 9 место; дисциплинированный - 10 место; мастер на все руки – 11 место; опрятный – 12 место; требовательный – 13 место.
6	«Должен ли вожатый иметь лидерские качества?»	да – 100 %; нет – 0 %.
7	«Ты чувствуешь себя комфортно, работая?»	в одиночку – 6%; в команде под руководством -19%; с напарником - 28%; в команде – 47%.
8	«Какие умения вы бы хотели приобрести, вступив в педагогический отряд?»	самостоятельность – 14%; организаторские умения - 13%; эмоциональную устойчивость – 12%; инициативность -9%; знание практической психологии – 7%; творческое отношение к своей профессии – 10%; умение ладить с детьми - 9%; культура общения – 8%; быть ответственным –8%; лидерские навыки –10%.
9	«Понадобятся ли в вашей будущей профессии организаторские способности и навыки вожагого?»	да – 95%; нет – 5%.
10	«Какие формы проведения мероприятий спланивают отряд?»	тренинговые программы – 16%; игры на природе – 16%; деловые и интеллектуальные игры - 12%; конкурсные программы – 18%; тематический день - 12%; коллективное творческое дело – 21%; «вертушка»- игры по станциям – 5%.

Таким образом, можно констатировать, что профессиональная компетентность педагога зависит от его способностей, личностных качеств, которые формируются посредством обучения, практического опыта и постоянным стремлением к приобретению новых знаний и умений.

В основу деятельности педагогического отряда «ДАР» была положена дополнительная образовательная программа «ДАРstap» (авторы студенты педагогического отряда «ДАР»). Программа рассчитана на 1 семестр и состоит из 14 разделов, в которых отражены теоретические и практические основы вожатской деятельности в соответствии с требованиями работы в летнем лагере. В первую очередь программа ориентирована на выработку умений в области организации воспитательной деятельности со школьниками с 1 по 11 классы и со студентами, обучающимися в образовательных организациях среднего и высшего профессионального образования Республики Саха (Якутия).

Подготовка вожатых для работы в детских лагерях основная цель дополнительной образовательной программы «Дар». Основными задачами программы являются: приобретение умений и навыков самостоятельной работы с детьми; овладение различными формами и методами воспитательной работы практической части; развитие социальных и коммуникативных навыков, ответственного и творческого отношения к деятельности вожатого.

Учебно-тематический план занятий

Основными целями отряда являются:

- совершенствование умений и навыков работы с детьми разных возрастов;
- содействие профессиональному самоопределению обучающихся их социальному, культурному, духовному и физическому развитию;
- привлечение социально-активных обучающихся к общественно полезной деятельности.

I. модуль «Обучение»:

1. Организационный блок – знакомство с организаторами и с друг другом.
2. Адаптационный блок – знакомство с движением ЯРО МООО РСО; вводные занятия ознакомлению с отрядом и движением РСО; создание комфортной атмосферы для каждого, индивидуальная поддержка студентов.
3. Учебно – демонстрационный блок – деятельность отряда строится на основе логики развития лагерной смены в ее организационной и содержательной последовательности с целью повышения эффективности подготовки воспитанников к практической деятельности в качестве вожатых детских лагерей, успешного освоения ими методики работы с временным детским объединением; лекции, семинары и практические задания.
4. Блок подготовки к активной практике – знакомство с целями и задачами практики, педагогическими программами детских лагерей, спецификой смены; оформление педагогической копилки; участие в подготовке ключевых дел смены; работа по напарничеству, разработка программ отрядной деятельности; диагностика готовности воспитанников к практической деятельности в качестве вожатых детских лагерей, проведение коммунарских сборов в школах, веревочные курсы.

II модуль «Практика».

Практическая деятельность направлена на формирование отношений студентом между собой и с профессиональной реальностью, которая помогает реализовать те или иные умения и навыки. В это время происходит наиболее интенсивное ознакомление со всеми аспектами будущей работы, появляется критическое и осмысленное отношение к полученным теоретическим знаниям, включаются механизмы социальной рефлексии, закладываются основы профессиональной самооценки. Практика в качестве отрядных вожатых детского лагеря, закрепляет полученных в ходе предыдущего этапа знания; реализация авторских педагогических проектов; осуществление методической поддержки и психолого-педагогического сопровождения детей разных возрастов, организация системы групповых и индивидуальных занятий, системы аналитической деятельности.

Основные виды деятельности отряда:

- разработка программ организации летнего отдыха детей;
- проведение традиционных мероприятий в школах, колледжах, вузах и лагерях;
- посещение слетов, сборов для педагогических отрядов;
- профориентация на педагогические профессии;
- организация каникулярного отдыха и свободного времени в течение учебного года;
- организация воспитательной работы с младшими школьниками, оказавшимся в трудных жизненных условиях и с детьми ОВЗ;
- обучение членов отряда формам и методам работы с детьми разного возраста через организацию деятельности «Школы вожатого» (программа рассчитана на 50 часов из них: 20 часов – теория, 30 часов – практики, по окончании участникам выдаётся сертификат).

«Школа вожатого». Образовательная программа нацелена на подготовку специалистов для работы в детских лагерях летнего оздоровительного сезона и выполняет следующие задачи: проведение курсов теоретических и практических занятий, позволяющих студентам постичь основы вожатского мастерства; подготовка студентов к работе с детьми различных возрастов и проблем; создание и сплочение отряда, укрепление связей между новыми опытными бойцами отряда; создание оптимальных условий раскрытия творческих способностей участников (табл. 3).

Таблица 3

№	Раздел	Содержание	Кол-во часов
1	Введение.	Ознакомление с основными положениями программы «ДАРstar», знакомство с вожатыми-лекторами.	Теория - 1
2	Одно движение – РСО.	Деятельность МООО РСО (история, направления, состав, устав); региональный штаб РС (Я).	Теория - 2
3	Вожатый – профессия птица...	Сфера деятельности студенческих педагогических отрядов. Личностные качества вожатого. Культура речи и поведения вожатого.	Теория - 2 Практик - 2
4	Вожатый в школе.	Знание прав и обязанностей вожатого. Знание стадий развития коллектива. Психолого-возрастные особенности детей школьного возраста. Организация детского коллектива.	Теория - 2 Практика - 2
5	Игровые технологии.	Классификация игр. Типология игр. Технологии проведения игр.	Теория - 2 Практика - 4
6	Методика организации и проведения массовых мероприятий.	Структура и классификация массовых мероприятий. Умение организовать и проводить мероприятия, фестивали, конкурсы, коммунарские сборы, веревочные курсы.	Теория - 2 Практика - 5
7	Искусство публичных выступлений.	Ораторское мастерство. Знание коммуникативных качеств, логичность, чистота, выразительность, жестикация; точность речи.	Теория - 1 Практика - 2
8	Психолого-педагогические особенности школьников разного возраста.	Знание психологических особенностей детей; Умение правильно решать проблемные ситуации в лагере.	Теория - 2 Практика - 1
9	Вожатый – лидер.	Умение быть лидером.	Теория - 1 Практика - 2
10	Информационно – коммуникационные технологии в работе вожатого.	Интернет ресурсы. Умение эффективно использовать в своей работе. Информационные технологии в работе вожатого.	Теория - 2
11	Сценарное мастерство.	Знание форм театрализованного представления. Навыки написания сценария.	Теория - 2 Практика - 2
12	Детский оздоровительный лагерь.	Устройство и принципы работы ДОЛ. Знание нормативно-правовых основ работы вожатого.	Теория - 2
13	Лагерная смена от А до Я.	Знание периодов смены и логика ее развития. Умение разрабатывать тематические смены. Знание общелагерных мероприятий.	Теория - 2 Практика - 2
14	Секреты оформления.	Стенные газеты, отрядные уголки.	Теория - 2 Практика - 3
			Всего: 50 часов

Выводы. Таким образом, мы можем наблюдать, что педагогические отряды являются одними из главных средств развития коммуникативных, организаторских, творческих способностей студентов, которые необходимы в профессиональном становлении будущих педагогов. Студент должен помнить, что он неповторимая личность, творческий человек, умеющий находить общий язык со всеми. Если он уверен в себе, в своих действиях, то любое препятствие станет для него еще одним шагом к прогрессу. Ведь каждая профессия требует от людей определенных способностей, качеств и компетенций.

Литература:

1. Куприянов Б.В. Педагогический отряд как социальный организм (метафорическая репрезентация понятия). // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 1 (9), 2015.
2. Могалюк Е.М. социально-культурная деятельность молодежных общественных объединения как фактор самореализации личности: Дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.05 / Е.М. Могалюк; мос. гос. унив. культ. и искуc. М., 2001. – 214 с.
3. Постановление от Правительства Республики Саха (Якутия) от 11 июня 2014 года № 163 о студенческих педагогических отрядах в РС(Я) (с изменением на 21 марта 2019 года) (в ред. Постановление Правительства РС(Я) от 24.04.2017 №117, от 01.08.2018 №228, от 21.03.2019 №44)
4. Харланова Е.М. Развитие социальной активности студентов педагогического вуза в деятельности студенческого педагогического отряда: Дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.М. Харланова; Челяб. гос. пед. унив. Челябинск, 2002. – 180 с.
5. Ховрин А.Ю. Студенческие отряды как субъект реализации ГМП: социолого-управленческий анализ: Дисс. на соиск. учен. степ. канд. социол. наук: 22.00.08 / А.Ю. Ховрин; Рос.гос.тех.унив.им. К.Э. Циолковского. М., 2003. – 217 с.
6. <https://xn--d1amqcgedd.xn--p1ai/pedagogi>

7. <http://www.upo-fco.ru/what/history/leaders/item/2216-pedagogicheskie-otryadyi-yakutii-stremimsya-k-sovershenstvu.html>
8. <https://www.lawmix.ru/zakonodatelstvo/2294926>

УДК 373

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Сардана Филипповна

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

студент кафедры экономики и управления

развитием территории Васильева Сааскылана Сергеевна

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

студент кафедры экономики и управления

развитием территории Васильева Нарыйа Прокопьевна

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

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ ФИНАНСОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ**

Аннотация. Формирование национальных стратегий, программ финансового образования населения является важным фактором экономического благополучия страны. Именно в общеобразовательной школе как основному институту социализации подрастающего поколения необходимо закладывать знания по основам финансовой грамотности.

Ключевые слова: финансовое образование, финансовая грамотность, финансовое поведение, образовательные программы, компетенция, персональное финансовое образование.

Annotation. The formation of national strategies and programmes for the financial education of the population is an important factor in the economic well-being of the country. It is in the general education school as the main institution of socialization of the younger generation that it is necessary to lay down knowledge on the foundations of financial literacy.

Keywords: financial education, financial literacy, financial behavior, educational programs, competence, personal financial education.

Введение. В современный период финансовая грамотность – это компетенция, которой должен владеть современный человек XXI века. Формирование национальных стратегий, программ финансового образования населения является важным фактором экономического благополучия страны. Многие зарубежные страны разработали и реализуют национальные стратегии повышения финансовой грамотности населения.

Именно в общеобразовательной школе как основному институту социализации подрастающего поколения необходимо закладывать знания по основам финансовой грамотности, построению собственной концепции финансовой стабильности, норме финансового поведения в экономической среде, поведения, ответственности личности во всех сферах жизни.

О роли уровня финансовой грамотности населения и влиянии ее на жизнь граждан нашли свое отражение в научных трудах Ю.В. Бреховой, Л.В. Болдыревой, Д.А. Высокова, Л.А. Витта, Н.В. Иващенко, П.К. Ланта, И.В. Манаховой, Д.В. Моисеевой, Е.А. Фёдоровой, Д.А. Шевченко и других.

Анализ зарубежного опыта по определению термина «финансовая грамотность» населения – это:

- финансовое знание [7];
- финансовая компетентность личности, которая проявляется, как умение на практике применять полученные знания [10];
- личная финансовая грамотность как умение управлять и обеспечивать свое финансовое благосостояние [5];
- способность оценивать финансовые продукты и уметь принимать обоснованные решения для реализации долгосрочных прибылей [9];
- знание основных финансовых понятий и оценка риска при принятии финансовых решений [8];
- финансовая грамотность как способность (компетенция) человека управлять финансами [6];
- совокупность финансовой осведомленности, знаний, навыков, установок и моделей поведения, необходимых для принятия обоснованных финансовых решений и, в конечном счете, способность достичь индивидуального финансового благополучия [2].

Изложение основного материала статьи. В настоящее время развитие финансовой грамотности стало одной из значимых задач системы общего образования. Одновременно с прогрессом мира меняется общество, меняются дети и их потребности. И в зависимости от социальных вызовов необходимо совершенствовать знания учащихся образовательных школ.

Исследование, проведенное в рамках совместного проекта Минфина РФ и Всемирного банка, выявило, что в 2018 г. Россия заняла 9-е место среди стран G20 (государства с наиболее развитой и развивающейся экономикой) в рейтинге финансовой грамотности населения [13].

Анализ российского опыта по определению термина «финансовая грамотность населения»:

- М.Э. Паатова, М.Ш. Даурова дают следующее определение «Финансовая грамотность – это совокупность знаний, навыков, умений и установок в финансовой сфере и личностных социально-психологических характеристик, сформированность которых определяет способность и готовность человека продуктивно выполнять различные социально-экономические роли: домохозяйина, инвестора, заемщика, налогоплательщика и т.д. Финансовая грамотность определяет уровень финансовых взаимоотношений

учащегося с социумом и является составной частью его социальной компетентности. Знания, умения, навыки и установки в сфере финансов образуют когнитивный, деятельностный и ценностно-мотивационный компоненты финансовой грамотности» [3];

- финансовая грамотность в работах А.В. Боранукова рассматривается как элемент экономической культуры общества [1];
- исследователи М.И. Подболотова, Н.В. Демина считают, что «Финансовая грамотность как компетентность представляет собой интегральную характеристику личности, определяющую уровень финансовых взаимоотношений учащегося с социумом и является составной частью его социальной компетентности» [4].

В 2018 году, ходе широкомасштабного изучения финансовой грамотности населения России в возрастном разрезе были получены следующие данные (рис. 1).

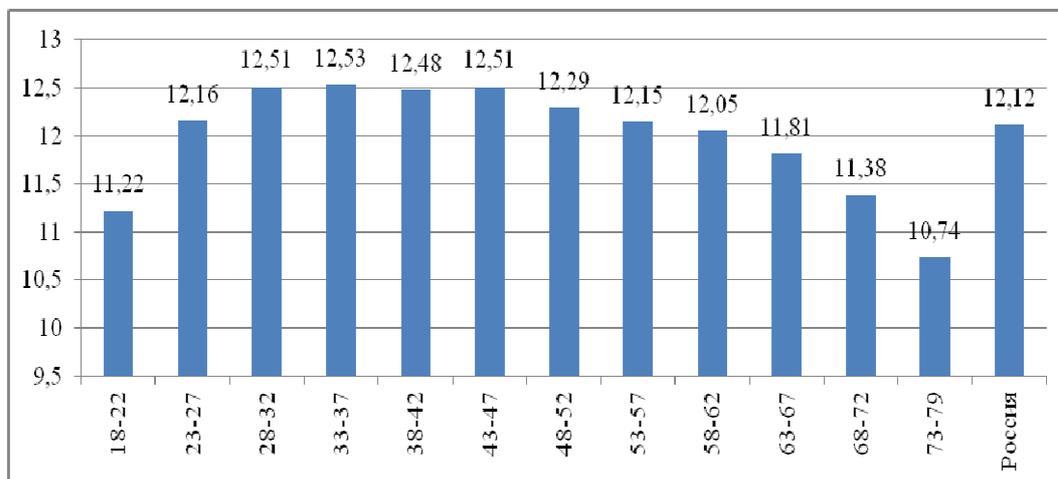


Рисунок 1. Индекс финансовой грамотности населения России по возрастным группам за 2018 г. [12]

Анализ графических данных показал, что индекс финансовой грамотности населения России составил 12,12 балла при возможном максимуме в 21 балл (2018 г.). Наиболее финансово грамотные россияне относятся к возрастной группе от 30 до 45 лет (индекс равен 12,5). Далее рост индекса финансовой грамотности прекращается и наблюдается его снижение вместе с увеличением возраста.

Индекс финансовой грамотности к 18 годам составил лишь 11,22, что показывает Россию не с лучшей стороны. Вывод - необходимо заложить основу финансовой грамотности населения с младшего возраста.

С 2011 года начал реализовываться всероссийский проект «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации», под патронатом Министерства финансов РФ и тесном партнерстве с Федеральной службой по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека, Центральным Банком РФ, Министерством образования и науки РФ, Министерством экономического развития РФ и другими ведомствами.

Целью проекта является повышение финансовой грамотности российских граждан и формированию разумного финансового поведения, обоснованных решений, ответственного отношения к личным финансам, повышение эффективности защиты их интересов как потребителей финансовых услуг.

Были выделены основные направления проекта: разработка стратегии повышения финансовой грамотности, мониторинг и оценка уровня финансовой грамотности граждан; формирование кадрового потенциала в области повышения финансовой грамотности населения; совершенствование защиты прав потребителей финансовых услуг; разработка и реализация образовательных программ и информационных кампаний по повышению финансовой грамотности.

По результатам мониторинга, проведенного Министерством просвещения, совместно с Центральным банком Российской Федерации более 70% школ и 80% колледжей и техникумов преподают финансовую грамотность для учеников.

В 2018 г. около 30 тысяч российских школ ввели уроки, позволяющие школьникам узнать основы экономики, узнать о расходах и доходах семьи, защиты от мошенничества, о планировании личных финансов. При этом более 23 тысяч общеобразовательных школ внедрили программы по формированию финансовой грамотности учащихся с 5 по 9 класс для более 3 миллионов школьников.

К наиболее активным регионам по внедрению программы финансовой грамотности считаются Республика Башкортостан (1352 школы), Московская область (1122), Республика Татарстан (1029). Причем 35% российских школ внедряют элементы финансовой грамотности прямо с начальной школы - в программы для малышей [11].

На данный момент разработаны учебно-методические материалы для разных групп учащихся и методические рекомендации педагогам (контрольно-измерительные материалы), дидактические материалы для родителей и пособия для индивидуальной работы.

Наиболее распространенным материалом является издание, подготовленное в рамках совместного проекта Министерства финансов Российской Федерации и Всемирного банка «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации». Над этим проектом работали такие авторы, как С.Н. Федин, Г.Д. Гловели, Е.Б. Лавренова, О.И. Рязанова, И.В. Липиц и другие.

Для различных возрастных групп учащихся было определено содержание финансового образования:

- 2-3 классы: освоение азбуки финансовой грамотности, умение считать деньги, а также изучение начальных базовых понятий из мира денег;
- 4 класс: изучение о мире денег, понятие о семейном бюджете, доходах и расходах;
- 5-6 классы: подробное изучение основных правил поведения человека при обращении с деньгами;
- 8-9 классы: ознакомление с основами рационального финансового поведения;
- 10-11 классы: изучение основных аспектов управления личными финансами с учётом социально-экономического состояния в обществе и в свете действующего законодательства [15].

А также, наряду с этим, в России проводятся широкомасштабные внеклассные мероприятия, такие как:

- Всероссийская неделя финансовой грамотности для детей и молодежи;
- Коуч-сет "Финансовый конструктор" для учащихся 8-10 классов;
- День предпринимательской культуры в дошкольном учреждении;
- Проект по финансовой грамотности и профориентации для школьников;
- Квесты "В гостях у царицы экономики";
- Экскурсии в Центральный Банк;
- Олимпиады по финансовой грамотности;
- Всероссийский экономический диктант;
- Деловая игра "Защита прав потребителей финансовых услуг и личная финансовая безопасность";
- Всероссийская онлайн-олимпиада по финансовой грамотности;
- Заочная викторина по финансовой грамотности и другие.

Таким образом, ежегодно увеличивается охват обучающихся образовательных организаций Российской Федерации программой в области повышения финансовой грамотности. По итогам 2018 года финансовую грамотность изучают более 5 миллионов школьников и более 870 тысяч студентов СПО.

Чтобы показать более широкую картину развития финансовой грамотности населения в России, сравним с другими странами, входящими в состав G20 ("Большой двадцатки"). Для контент-анализа рассмотрим такие страны: США, Великобритания и Япония.

Впервые на государственном уровне проблему повышения финансовой грамотности среди рядовых граждан подняли в США уже около 20 лет назад. На уровне школ курс по финансовой грамотности вводится как отдельный предмет, либо же как часть другого курса, например, экономики или математики. В 2003 г. по инициативе правительства была создана Комиссия по финансовой грамотности и образованию и профильный интернет-ресурс. Ведомство координирует работу более 20 федеральных агентств по всей стране.

Основным двигателем финансовой грамотности для школьников в Америке является Калифорнийский «Финансового парка» в Лос-Анджелесе. В «Парке» представлены около 25 ведущих финансовых институтов страны – это банки, страховые компании (по имуществу и жизни), инвестиционные фонды, терминалы различных платежных систем, лизинговые компании, агентства по ипотеке, бюро кредитных историй, интернет-компании, пенсионные фонды, компании авиаперевозчики, салоны по продаже автомобилей и множество других компаний. Парк представлен высокотехнологичным оборудованием. В год через парк проходят обучение около 10 тысяч школьников младшего школьного и подросткового возрастов. Теоретический курс составляет 5 недель обучения, а практическую часть школьники отрабатывают посещением «Финансового парка» два раза в год. Обучением детей занимаются волонтеры-специалисты финансовых институтов, а школьники выступают настоящими потребителями всевозможных финансовых услуг. В конце данной подготовки школьники приобретают основы модели будущего финансового поведения [14].

На сегодняшний день в Великобритании действует более 500 программ разного масштаба. Флагманом является государственная «Стратегия по финансовой грамотности». Одной из популярных программ по формированию финансовой грамотности является программа «Личные деньги». Сейчас как обязательная дисциплина вводится новый предмет с таким же названием «Личные деньги». Знакомство с понятием «личные счета» ученики усваивают с 7 лет до 11 лет. Информация о кредитных и дебетовых картах, займах, депозитах, основах экономики домашнего хозяйства с 11 до 14 лет. Необходимо отметить популярную обучающую программу «Денежные доктора» (Money Doctors) – она осуществляется в ВУЗах и объясняет студентам, как эффективно избежать долговой и кредитной зависимости от банков [16, 17, 18].

В Японии Министерство образования в 2008 – 2009 гг. опубликовало новую Национальную программу образования, согласно которой в состав важнейших предметов, преподаваемых в учреждениях начального, среднего и высшего образования, таких как обществознание, домоводство и нравственное развитие вошли элементы финансового образования. Соответствующие учебные программы были введены в учреждениях начального, среднего и высшего образования [19].

Выводы. В целом можно сделать вывод, что количество стран, принимающих и реализующих проекты по развитию финансовой грамотности, растет ежегодно. И каждый из этих стран понимает, что финансовое поведение закладывается в раннем возрасте, когда дети учатся тратить карманные деньги и узнают о существовании банков, вкладов и кредитов. Мировой опыт обучения финансовой грамотности в рамках учебного расписания включает в себя как её преподавание в качестве отдельной дисциплины, так и интегрирование элементов в такие традиционные предметы, как математика, обществознание, история, иностранные языки и др. Система дополнительного образования позволяет школьникам повышать финансовую грамотность в кружках, клубах, домах творчества, выездных лагерях, на факультативах, элективных курсах и т.д. Широко используются такие формы обучения и вовлечения, как проведение внеклассных финансовых интеллектуальных игр, олимпиад, конкурсов для школьников. Все эти направления и формы обучения отразились в рамках реализации проекта Министерства финансов РФ «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в РФ».

Несмотря на это, для полнейшего внедрения финансовой грамотности в программу обучения в образовательных школах, необходимо ввести обязательную программу, в которых школьники с раннего возраста смогут сформировать базовые навыки финансовой грамотности (налоги, пенсионные накопления, расчет заработной платы, оплата счетов, сьем квартиры, личный бюджет, семейный бюджет).

Уроки по финансовой грамотности могут вестись как дополнительное образование учащихся с любого класса и любого уровня образования. Сформировать компетенции по финансовой грамотности у учащихся можно только в практико-ориентированной деятельности.

Литература:

1. Борануков А.В. Экономическая культура общества в теоретико-методологическом измерении // Вестник Адыгейского государственного университета. 2013. №4. С. 170-174; Борануков А.В. Современная экономическая парадигма как социокультурная поколенческая проблема // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2013. №1. С. 391-396.
2. Брехова Ю.В. Международный опыт повышения финансовой грамотности / Ю.В. Брехова А.П. Алмосов // Экономика и предпринимательство. - 2015. - № 6-2 (59-2). - С. 795-798.
3. Паатова М.Э., Даурова М.Ш. Финансовая грамотность детей и молодежи как актуальная задача современного образования [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site345H.B
4. Подболотова М.И. Финансовая грамотность как компетентность выпускника общеобразовательной школы: структура и содержание [текст] / М.И. Подболотова, Н.В. Демина // Академический вестник. 2014. № 1 (14). С. 10-16.
5. Anthes W.L. Frozen in the headlights: The dynamics of women and money // Journal of Financial Planning. 2004. №13 (9). p. 130-142.
6. Atkinson A., Messy F.A. Measuring Financial Literacy: Results of the OECD INFE Pilot Study: OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions. – OECD Publishing, 2012. – URL: http://www.oecdilibrary.org/finance-and-investment/measuring-financial-literacy_5k9csfs90fr4-en
7. Hilgert M.A., Hogarth J.M., Beverly S. G. Household financial management: The connection between knowledge and behavior // Federal Reserve Bulletin. 2003. July. P.309-322.
8. Lusardi A. The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence / A. Lusardi, O.S. Mitchell // Journal of Economic Literature, American Economic Association. - 2014. - Vol. 52(1). - PP. 5-44.
9. Mandell L., Financial literacy of high school students // Handbook of Consumer Finance Research. New York, 2007. PP. 163-164.
10. Moore D. Survey of Financial Literacy in Washington State: Knowledge, Behavior, Attitudes, and Experiences: Technical Report. 2003. P. 29
11. Минпросвещения: 70% школ проводят уроки финансовой грамотности [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://rg.ru/2019/01/29/minprosveshcheniia-70-shkol-provodiat-uroki-finansovoj-gramotnosti.html>
12. Рейтинг финансовой грамотности регионов России 2018 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://karta.vashifinancy.ru/>
13. Россия заняла девятое место в G20 по финансовой грамотности населения [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://ria.ru/20190214/1550838142.html>
14. США, как оплот мировой финансовой грамотности [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://eurasian-defence.ru/?q=node/34324>
15. УМК курса по финансовой грамотности для школьников [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.fingram39.ru/projects/3465-finansovaya-gramotnost-v-shkolnom-raspisanii.html>
16. Financial Conduct Authority [electronic resource]. - URL: <https://www.wired-gov.net/wg/wg-news-1.nsf/0/B30BD5780912792C802574CE0031D877?OpenDocument>
17. Making the most of your money [electronic resource]. - URL: <https://www.moneyadvice.service.org.uk/en/employer-best-practices/money-guide>
18. Financial Capability Survey [electronic resource]. - URL: <https://www.fincap.org.uk/financial-capability-survey>
19. General Policies regarding Curriculum Formulation [electronic resource]. - URL: http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/fieldfile/2011/07/22/1298356_1.pdf

Педагогика

УДК: 378

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Лиллия Геннадиевна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

кандидат педагогических наук, доцент Мартиросян Арсен Гагикович

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

кандидат педагогических наук, доцент Свойкина Людмила Фёдоровна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СПОСОБОВ ВЫРАЖЕНИЯ ЦЕЛЕВЫХ ОТНОШЕНИЙ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ: СЛОЖНОПОДЧИНЁННОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ

Аннотация. В статье в лингвометодическом аспекте рассматриваются способы выражения целевых отношений в русском и китайском языках. Сравнительный анализ синтаксических конструкций проводится в рамках сложноподчинённого предложения. Исследование сопровождается многочисленными примерами.

Ключевые слова: целевые отношения, сравнительный анализ, обучение русскому языку как иностранному, русский язык, китайский язык.

Annotation. The article in the linguistic and methodological aspect examines the ways of expressing target relationships in Russian and Chinese. A comparative analysis of syntactic constructions is carried out within the framework of a complex sentence. The study is accompanied by numerous examples.

Keywords: target relations, comparative analysis, teaching Russian as a foreign language, Russian, Chinese.

Введение. Целевые отношения в русском языке просматриваются на уровнях, присущим простому, сложноподчинённому, осложнённым предложениям и выражаются различными способами. Ярким способом выражения целевых отношений в русском языке считают предложно-падежные конструкции. Им посвятили свои изыскания многие российские и зарубежные языковеды. Особое внимание в таких работах уделяется принципам описания целевых отношений. Речь идёт о формально-грамматическом, логико-грамматическом принципах, принципе системности, принципе функциональности. Эффективными инструментами в изучении

грамматического аспекта языков является сравнение и сопоставление, тем более, когда, как в нашем случае, для анализа выбираются языки несхожего строя, т.е. русские целевые отношения рассматриваются с опорой на аналогичные отношения, сложившиеся в системе абсолютно другой языковой системы – системы языка Поднебесной. Многими учёными была доказана состоятельность сопоставительного подхода к анализу категорий синтаксического порядка. Интересные данные представлены в работах В.Н. Ключевой (1960), М.В. Всеволодовой (1982), А.А. Реформатского (1987), Л.Г. Петровой (1999), В.Н. Вагнер (2001), Чжао Юньпина (2003), С.Б. Мордас (2004) и др. Основываясь на богатой доказательной базе, собранной вышеупомянутыми исследователями, мы полагаем, что работа по сопоставлению грамматических категорий русского и китайского языков, в данном случае, способов выражения целевых отношений обладает актуальностью, так как подобное сопоставление позволяет естественным образом сократить возможную интерференцию в овладении языками, а также выявить примеры положительного переноса в процессе обучения русских студентов китайскому языку и китайских студентов русскому [6]. Известный китайский учёный Чжао Юньпин писал: «...сравнение двух языков, представляет собой, главным образом, сравнение, сопоставление их грамматик» [7: с. 21-22]. В рамках данной статьи мы ставим своей целью сравнить способы выражения целевых отношений в русском и китайском языках на уровне сложного предложения.

Изложение основного материала статьи. В русском сложноподчиненном предложении общее понятие цели детализируется более мелкими семантическими категориями: смысл уточняется семантикой союза, а также общей семантикой главного предложения. В таких предложениях придаточная часть определяет цель, заявленную в главной части. Ещё И.И. Мещаниновым указывалось на то, что общими для всех языков категориями выступают элементы не морфологии и лексики, а синтаксиса [3].

Целевые отношения в речи носителей современного китайского языка часто получают свое выражение посредством предложений с придаточной частью. Такие предложения демонстрируют богатство и разнообразие структурных типов. В предложениях этой разновидности целевые отношения получают своё транспарантное выражение, не осложнённое какими-либо добавочными значениями. Следует заметить, что китайский язык не обладает обилием предлогов с семантикой цели, и на уровне простого предложения целевое значение в китайском языке актуализируется инфинитивом. Это объясняет то, что, говоря по-русски, во избежание ошибок, китайцы пытаются выражать свои мысли посредством сложных предложений, так как из-за отсутствия целевых предлогов в китайском языке они не могут перенести навык их употребления на русский язык.

Говоря о компонентном строе, присущем китайскому предложению с придаточным цели, заметим, что для него характерен тот или иной порядок, в котором следуют основная и придаточная его части, а также варианты применения средств синтаксической связи в виде союзов, союзных фразеологических единств, специальных лексических элементов.

К ним относятся **союзы:**

为 *wei*, 为是 *weishi*, 为了 *weile*, 为着 *weizhe*, 为的 *weide*, 为的是 *weideshi* –

чтобы, чтоб, для того чтобы, с тем чтобы, во имя того чтобы;

以 *yi*, 以便 *yibian* – чтобы, чтобы тем самым;

好 *hao* – чтобы, чтобы можно было;

фразеологические единства с союзами:

为...起见 *wei qijian*, 为了...起见

несколько специальных лексических элементов:

免得 *miande*, 省得 *shengde* – с русскими аналогами: во избежание того чтобы, чтобы не; 来 *lai*, 去 *qu*, 要 *yao* – для того чтобы.

Интересно, что китайским сложноподчинённым структурам могут быть присущи случаи одновременного употребления союза и лексического элемента в одном предложении.

Структурное отличие заключается в порядке следования составляющих её частей.

I. Прямой порядок подразумевает нахождение подчиненной части (I) в препозиции по отношению к подчиняющей части, а обратный порядок характеризуется постпозиционным положением подчиненной части (II) по отношению к главной.

В случае (I) придаточная часть – смысловой постулат, предваряющий основную идею главного предложения.

Смысловые отношения передаются союзом 为 *wei* и широким спектром его дериватов в сопровождении особых лексических элементов, глаголов передающих общее значение побуждения (содействовать тому, чтобы...). Приведём примеры, демонстрирующие данные явления:

- *Одиночный союз (союз 为 *wei* и его дериваты):*

1) 为了明白这个语法规律，做这些练习。

Чтобы понять это грамматическое правило, сделайте ряд упражнений.

2) 为了忘记我的爱情，我把全部精力都放在体育锻炼上。

3) 为了不忘记自己的爱情，我整天都在体育锻炼。

- *Союз и специальный лексический элемент:*

1) 为了找一个能满足未婚妻要求的理想的工作，他去了首都。

Чтобы найти работу, отвечающую требованиям невесты, он отправился в столицу.

2) 然而为了不丢掉自己的地位，他没日没夜的在交易所冒险买卖有价证券为自己和身边的人。

Но чтобы не потерять своего состояния, он день и ночь следил за котировками ценных бумаг и играл на бирже с риском для себя и всего своего окружения.

- *Союзное фразеологическое единство:*

1) 为有信心起见 提前和他谈谈，我们就不特意和他见面并且讨论这个问题了。

Чтобы заручиться уверенностью, переговорите с ним заранее, мы же не будем специально встречаться с ним и хлопотать по этому вопросу.

2) 但为了救伤者起见 医生采取了很多让他恢复的方法。

Однако, чтобы спасти пациента, врачи предприняли ещё несколько шагов для его возвращения с того света.

Письменная речь избилует примерами, когда обе части предложения скрепляются союзным единством **为...起见** wei...qǐjiàn – *чтобы, ради того чтобы, с той целью чтобы*:

1) **为**听众的舒服**起见** 公司买了舒服的沙发。

Чтобы слушателям **было комфортно** (слушать), компания купила удобные кресла.

(II) Постпозиционное положение подчиненной части по отношению к главной уточняет ведущую мысль главного предложения, актуализируя основную цель в качестве результата. Такая модель считается доминирующей в рамках китайского языка.

Приведём примеры:

- *Предложения с одиночным союзом:*

1) 她把汉语翻译成俄语**为**了方便学生们的生活和学习。

Она делала переводы с китайского на русский **только для того, чтобы облегчать** (делать легче) студентам жизнь и учёбу.

2) 我把房间整理出来, **以便**从下星期开始迎接住客。

Я убрала весь дом, **чтобы** со следующей недели **пустить квартирантов** (встречать жильцов).

3) 我经常和你们一起学习**为**了**是**好**能**获得新的知识。

Я регулярно занимаюсь с вами **для того, чтобы** (занимаясь вместе) **можно было получить новые знания**.

В представленном предложении использовано сразу два союза, что встречается довольно редко и обусловлено стилистикой предложения.

- *Предложения со специальным лексическим элементом:*

1) 家里花了很多的精力和钱**来**建新房子。

Семья потратила много сил и денег, **чтобы построить новый дом**.

2) 他们最好单独坐, **免得**互相影响对话。

Им лучше сидеть отдельно, **чтобы не мешать разговорами друг другу**.

3) 我们打算住到乡村里, **免得**天天去那买新鲜牛奶。

Мы решили жить в деревне, **чтобы каждый день не ездить туда за свежим молоком**.

В иероглифическую пару **免得** уже включена отрицательная частица *не*.

- *Употребление союза и специального лексического элемента.*

1) 政党积极的参加竞选, **为**了**是**保留自己的成果。

Партия активно участвует в выборах, **чтобы сохранить свои завоевания**.

Специальные лексические элементы, применимые к предложениям этой разновидности, наряду с побудительными глаголами включают лексические единицы: **免得** – во избежание того **чтобы, чтобы**.

1) 他按时回家, **免得**父母担心。

Он вернулся вовремя, **чтобы не волновать родителей**.

2) 学生们提前考试, **免得**耽误实习。

Студенты сдали экзамены досрочно **во избежание того, чтобы не опоздать на практику**.

3) 应该掌控自己的思想, **免得**其他人能够控制它。

Надо руководствоваться своим умом, **чтобы ни у кого не было повода обвинять тебя в несамостоятельности**.

Далее приведём другие примеры сложных предложений, которые могут быть найдены в источниках, представляющих различные функциональные стили, в том числе разговорный.

1) 总做正确的事**为**了所有人能够相信你是一个好人。

Делай всё всегда правильно **для того, чтобы все могли поверить, что ты хороший человек**.

2) 我们检测这个实验, **为**了**是**证明我们的理论猜想和使用更有效材料的可能性。

Мы провели этот эксперимент с тем, **чтобы доказать** наши теоретические прогнозы и возможность более эффективно использования новых материалов на практике.

В разговорном китайском языке часто встречается союз **好hao** с побудительными глаголами **让rang**.

1) 所有人再多坐一会**好**得到美妙的夜晚和交谈。

Посидим подольше, **чтобы все могли насладиться прекрасным вечером и душевной беседой**.

2) 请你少布置家庭作业, **好**让我们能够分析和记住。

Умоляем вас поменьше задавать домашнее задание, **чтобы мы были в состоянии всё проанализировать и запомнить**.

3) 妈妈招手, **好**让孩子们能够在人群中注意到她。

Мама помахала рукой, **чтобы дети смогли заметить её в толпе (во множестве людей)**.

Далее отметим, что транслируя необходимость совершения действия, либо цель действия, возникших в силу определенных обстоятельств, не зависящих от воли говорящего, в обоих языках используются модальные слова *должен, нужен, необходим (应该 必须需要)*. Приведём примеры:

1) Вы *должны* много тренироваться, **чтобы правильно произносить эти звуки**.

你们**应该** (должны)做很多训练**为**了发好这些音。

2) Вы *должны* внимательно слушать лекции, **чтобы успешно сдать экзамен**.

你们**应该**认真听讲**为**了顺利通过考试。

3) Он *должен* громче говорить, **чтобы все могли слышать**.

他**应该**更大声讲话**为**了所有人听见。

4) Ты *должна* рано встать, **чтобы не опоздать на работу**.

你**应该**早起床**为**了上班不迟到。

5) Ему *необходимо* очки, **чтобы видеть и близко и далеко (для видения)**.

他需要(*необходимы*) 眼镜看 (*видеть*) 近的和远的。

6) Мне *нужно* время, чтобы *собрать* чемоданы.

我需要时间收拾行李。

7) Ребёнку *нужна* ложка, чтобы *есть* мороженое.

孩子需要勺子吃冰激凌。

8) Растению *необходим* свет, чтобы расти.

植物需要阳光为了生长。

Таким образом, материал, изложенный выше, позволил нам прийти к некоторым выводам.

Выводы:

1. Сопоставительное описание языков, с одной стороны, открывает возможности для формирования представлений о строе интересующего языка, с другой, – создает предпосылки для более продуктивного освоения выбранного языка носителями другого языка.

2. Анализ сложноподчиненных предложений (СПП), выражающих целевые отношения в русском и китайском языках, позволяет сделать вывод о том, что рассматриваемые структуры в обоих языках распадаются на две группы: 1) предложения, в которых субъект главной части сложноподчиненного предложения предпринимает какие-то определенные, вполне осознанные действия для достижения той или иной цели: Он продал квартиру, чтобы открыть свою фирму. – 他卖了房子为的是开自己的公司; 2) предложения, в главной части которых дается оценка ситуации с точки зрения условий, необходимых для достижения определенной цели или делающих возможной её реализацию. В китайском языке такая оценка осуществляется с позиции необходимости, возможности или желательности.

3. СПП, в чью структуру входят модальные слова для выражения целевых отношений, не должны вызывать трудностей у китайской аудитории, так как в их структуре мы находим эквиваленты, явно передающие целевые значения в обоих языках.

Литература:

1. Вагнер, В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа [Текст]: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Филология» / В.Н. Вагнер. – М.: Владос, 2001. – 384 с. – (Учеб. пособие для вузов).

2. Клюева, В.Н. Об основах сопоставительной методики [Текст]: русский язык для студентов-иностранцев / В.Н. Клюева. – М., 1960.

3. Мещанинов И.И. Члены предложения и части речи. М.-Л.: АН СССР, 1945. – 196 с.

4. Моисеенко О.А., Петрова Л.Г. Учитесь выражать цель в русском языке. Практико-ориентированный модуль по русскому языку для самостоятельной работы иностранных студентов. Белгород, 2008. – Белгород, 2008. – 155 с.

5. Мордас С.Б. Формирование грамматико-коммуникативной компетенции «вторичной» языковой личности франкоговорящих иностранных студентов при изучении предложно-падежных конструкций с пространственным значением [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.02 / С.Б. Мордас; Рос. ун-т дружбы народов. – М., 2004. – 19 с.

6. Петрова Л.Г. Модульный подход к обучению иностранных студентов грамматической стороне речи [Текст] / Л.Г. Петрова, О.А. Моисеенко. – Белгород, 2008. – 176 с.

7. Реформатский, А.А. О сопоставительном методе [Текст] / А.А. Реформатский // Реформатский, А.А. Лингвистика и поэтика. – М., 1987. – С. 40-52.

8. Чжао Юньпин. Сопоставительная грамматика русского и китайского языков [Текст] М.: Прогресс, 2003. – 460 с.

Педагогика

УДК:378.2

бакалавр Петрова Юлия Павловна

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

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛОГОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В данной статье приводятся результаты экспериментального исследования логопсихологических особенностей детей с расстройством аутистического спектра, а так же предлагается программа логопсихологического сопровождения этих детей. В исследовании приняли участие 23 ребенка старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра и 23 ребенка старшего дошкольного возраста контрольной группы с нормой развития.

Ключевые слова: логопсихологическое сопровождение, дети с расстройством аутистического спектра, методики, логопсихологическая программа.

Annotation. This article presents the results of an experimental study of logopsychological features of children with autism spectrum disorder, as well as a program of logopsychological support of these children. The study involved 23 children of senior preschool age with autism spectrum disorders and 23 children of senior preschool age of the control group with the norm of development.

Keywords: logopedicheskii support, children with autism spectrum disorder, methods, logopsychology program.

Введение. В настоящее время дети с аутизмом встречаются достаточно часто. Данная проблема волнует многих родителей. От неизвестности, как помочь своему ребенку, они обращаются к различным специалистам. И бывает, для того чтобы поставить диагноз, проходят годы, которые можно было бы направить на коррекцию развития ребенка. Так как данное заболевание является не редким, зачастую родителям приходится самостоятельно вести борьбу за жизнь ребенка. Такая ситуация возникает в связи с тем, что логопсихологическое сопровождение недостаточно развито в полной мере. Количество детей с

расстройством эмоционально – аффективной сферы увеличивается, так же среди них и дети с выраженной патологией. Именно дети с расстройством аутистического спектра являются самыми неорганизованными и уязвимыми в процессе коррекционной работы. Логопсихологическое сопровождение необходимо аутичному ребенку на всем протяжении дошкольного возраста. В настоящее время создано много специальных центров, которые направляют свою работу в данном направлении. Под данным сопровождением подразумевается ведение ребенка специалистами, которые решают индивидуальные проблемы, связанные с психическим и физическим здоровьем. Также подбирается форма работы, приемы и методы коррекции, как в медицинской, так и в психолого-педагогической коррекции. В данный момент очень много существует различных центров, которые обеспечивают логопсихологическое сопровождение детей, но необходимость грамотно выстроить программу и провести ребенка от постановки диагноза до школьного возраста - трудная задача. Поэтому необходимо как можно ближе подойти к вопросу сопровождения детей с расстройством аутистического спектра в этом направлении. Родители не всегда грамотно подходят к своему ребенку и могут только ухудшить и так нарушенную психику ребенка. Зачастую могут усугубить процесс развития, в силу незнания того, как организовать домашний досуг со своим ребенком. Именно поэтому необходимо логопсихологическое сопровождение в полной мере.

Изложение основного материала статьи. Целью нашего исследования явилось теоретически и экспериментально изучить логопсихологические особенности дошкольников с РАС, на основе полученных результатов построить, провести и оценить эффективность программы логопсихологического сопровождения дошкольников с РАС.

В исследовании принимали участия 23 ребенка старшего дошкольного возраста экспериментальной группы с расстройствами аутистического спектра и 23 ребенка старшего дошкольного возраста контрольной группы с нормой развития из МАДОУ «Детский сад №114».

Экспериментальное исследование проводилось в Нижегородском районе города Нижнего Новгорода в центре длительной реабилитации детей «Добрый сад» ФГБОУ ВО «Приволжский исследовательский медицинский университет» Минздрава России.

В экспериментальном исследовании использовались следующие методики: методика оценки эмоционального состояния дошкольника «Цветовой тест» М. Люшера, «Сюжетные картинки» Дермановой И.Б. (обработка Р.Р. Калининой), Психолингвистический метод исследования речи детей (Л.В. Яссман), «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке».

Обратимся к результатам экспериментального исследования.

Методика оценки эмоционального состояния дошкольника «Цветовой тест» М.Люшера. Качественный анализ позволяет отметить, что в основном преобладает группа, получившая 3 балла за выполненное задание. Об этом можно сказать, что в основном использовали яркие цвета и на первые позиции дети выбирали красный и зеленый цвет. Это символизирует, о том, что дети выбирали более предпочитаемые цвета. Серый и коричневый цвет смещали в середину. Таким образом, нейтральные и негативные цвета убирали в конец. Дети, положившие на первый план яркие цвета, характеризуют себя, как с удовлетворительным эмоциональным состоянием. Дети, получившие 4 балла в качестве результата, остаются на последних позициях. Детки выложили на передний план синий, желтый и фиолетовый цвета. А черный, серый и коричневые, т.е. темные цвета – в конец ряда. О них можно сказать, что дети имеют благоприятное эмоциональное состояние. Так же есть дети, получившие 2 балла – это 7 человек. На первый план в середину они выставили – черный цвет, а завершили ряд – синим, желтым и фиолетовым цветом. Детям, которые выбрали данные позиции, необходима помощь психолога или педагога, т.к. у них неудовлетворительное эмоциональное состояние. Не обошлось и без внимания группа детей, которые получили по 1 баллу. Черный и серый цвет выставлен на передний план. Некоторые из них разбрасывали карточки, кто – то совершенно не желал выполнять задание. Таких детей можно охарактеризовать, как кризисное состояние и требуется помощь врачей. Результаты контрольной группы показывают положительный результат. Основным результатом это 3 и 4 балла. В целом можно сказать, что у детей благоприятное эмоциональное состояние. Негативные цвета были убраны в конец, так как символизирует отрицательные эмоции и злость. Именно так объясняли свой выбор.

Методика «Сюжетные картинки» Дермановой И.Б. (обработка Р.Р. Калининой). Самая высокая группа, получившая 1 балл. Это свидетельствует о том, что ребенок правильно раскладывает картинки, но объяснить их смысл не может. Мыслительно ребенок понимает, что хорошо, а что плохо. Но связать это в грамотное предложение и подобрать необходимые слова не поддается. Их эмоциональные реакции неадекватны. Затем следует группа, которая получила 3 балла и 0 баллов. Они равны и занимают 24% в каждой группе. Те дети, которые получили 2 балла могут разложить верно картинки, так же обосновывают свои действия, объясняя почему поступки хорошие и почему они плохие. У таких детей эмоциональные реакции адекватны, но выражены слабо. Так же наравне с этой группой идут детки, получившие 0 баллов. Эти дети неверно разложили картинки, некоторые просто их перекладывали из стороны в сторону, раскладывали одновременно в одну стопку и положительные и отрицательные картинки. В данном случае можно сказать, что эмоциональные реакции неадекватные или отсутствуют. И последняя группа – это дети, получившие 3 балла – это 6 детей. Дети обосновали свой выбор, называли, что является хорошо и почему, а что является плохо. Эмоциональные реакции адекватны, яркие, проявляются в мимике и активной жестикуляции. В контрольной группе с заданием справились на 2 и 3 балла. Это в целом говорит о том, что дети могли правильно разложить картинки, смогли обосновать свои действия. Что касается группы, которая получила 3 балла, то их можно охарактеризовать как, то что эмоциональные реакции адекватны, яркие, проявляются открыто в мимике, активно используют жестикуляцию.

По результатам «психолингвистического метода исследования речи детей» (Л. В. Яссман), качественно оценивая результаты методики, можно сказать, что ярче всех выражена группа, которая отвечала из набора слов. Таким образом, можно сказать, что у детей данной группы уже присутствуют нарушения на этапе ориентировки в условиях коммуникации. Последующие группы не ярко выражены, но также имеют определенное количество детей в каждой шкале. Меньше всех занял процент детей, которые отказались выполнять задания. 3 ребенка, которые не желали выполнять задания, проявляли стойкий негативизм и отталкивали от себя картинки. О них можно сказать, что у них нарушение этапа речевого намерения. Дети так же не понимали суть задания, возможно в связи с этим отказывались выполнять задания. Далее так же 12% детей заняли место в передаче смысла. Предложение составлено, верно, так же было отображен смысл

построенного. Но на момент воспроизведения речи, были слышны грубые аграмматизмы и недоразвитие лексической стороны речи, что свидетельствует о нарушении этапа реализации программы. И последняя группа - это 16% детей которые составили верно предложение, все этапы речевой деятельности практически в норме и протекают как положено. Указывает на сформированную речевую компетентность ребенка и находится с общим интеллектуальным развитием, соответствующем норме. Методика «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке», была направлена на изучение понимания эмоциональных состояний людей, которые были изображены на раздаточном материале. Так как было предложено две вариации серии, необходимо было ответить на вопросы. Как мы видим после проведенных серий, правильные ответы больше дает контрольная группа. В 1 серии на вопросы правильно ответили 62%, а в экспериментальной группе 38%. Вопросы первой серии сформулированы проще, поэтому экспериментальная группа справилась на 14% лучше с 1 серией, чем со второй. Это говорит о том, что вопросы были более доступны и понятны для детей. Они содержали в себе вопросы именительного падежа, а так же вопрос – действие. Передать чувства на картинке детям удавалось с трудом. В основном они использовали только 1-2 слова, которым характеризовали изображение. Описать картинку не удавалось, только при использовании наводящих вопросов. Контрольная группа справилась намного лучше с 1 серией картинок. На вопросы отвечали кратко, но ответы были верны. Так же описание картинки было трудно для детей данной группы. По 2 серии можно отметить, что меньшее количество детей экспериментальной группы дали правильные ответы. Так как серия уже включала вопросы в основном вопроса дополнительного характера, дети не всегда понимали смысл. Поэтому давали ответы бездумно, называли то, что видели, так же давали счет картинкам, или воспринимали вопрос «Как?» наравне с вопросом «Что?». На вопрос «Как ты догадался?», ответ дети дать не могли. При детальном разборе вопроса, они не могли связно и грамотно составить ответ, и в основном использовали слова «просто», «ну вот так», «я не знаю». В то время как контрольная группа на 76% справилась с заданием, и основные трудности заключались только в составлении ответа на вопрос «Как ты догадался?». Частый ответ был «Я подумал», «Мне так кажется», но дальнейшее рассуждения вводили ребенка в тупик.

И в заключении, отмечаем результаты методики «Оценка особенностей поведения ребёнка 6 – 7 лет: анкета для родителей». Проанализировав ответы родителей, можно отметить, что ответы разделились практически поровну между тремя группами. Преобладает у нас группа, которая занимает 11 – 20 баллов – это 40% родителей, т.е. 10 человек. Они вошли в данную группу, так как в основном дали ответы содержание 1 и 2 балла. О таких родителях можно сказать, что скорее всего трудности в воспитании ребенка связаны с кризисом развития, так же необходимо пересмотреть отношение к ребенку и проанализировать систему требований. Иначе негативные симптомы характера ребенка могут проявиться в стойкую форму. Далее 6 – 10 баллов разделили 32% родителя – это 8 человек. Такой балл можно охарактеризовать, как то, что негативные реакции являются проявлением, скорее всего, индивидуальных особенностей. А также является результатом неправильного воспитания, а не возрастного кризиса. И последняя группа – это родители, которые разделили 0 – 5 баллов. 28% родителей – 7 человек, характеризуется по результатам так, что их ребенок по возрасту слишком спокоен, к нему необходимо внимательно приглядываться. Так как он, возможно, отстает от развития своих сверстников. Про родителей контрольной группы можно сказать, что они не считают своего ребенка отстающим от сверстников в развитии. 56% склонны к тому, что особенности поведения их детей связано с проявлением индивидуальных особенностей, но никак не правильное воспитание. И 44% родителей показали результат, который характеризуется кризисом развития. Необходимо пересматривать отношение к ребенку и менять систему требований. Так как негативные симптомы кризиса могут стать устойчивыми и в дальнейшем не поддадутся изменениям.

С учетом полученных результатов была составлена логопсихологическая программа, в которой выделяются основные этапы:

1. организационно – методический этап: составление тематики, подготовка дидактического материала и игр для проведения занятий.
2. коррекционно – развивающий этап: работа по программе с дошкольниками с РАС.
3. заключительный этап (диагностический): проведение контрольного эксперимента, после проведенной логопсихологической программы.

Программа предполагает 18 занятий. Одно занятие рассчитано на 30 минут. Частота проведения – три раза в неделю. Время проведения – первая половина дня (10.00-10.30). После проведенных занятий, мы организовали контрольное исследование, для того чтобы определить изменения в поведении и настроении участников группы, отметить динамику в личностном развитии, и таким образом оценить работу по коррекционной программе. Методы обследования соответствовали методам констатирующего эксперимента.

Результаты контрольного исследования показали положительную динамику в коррекции логопсихологических особенностей дошкольников с РАС.

Выводы. После проведенного исследования можно отметить, что у дошкольников с РАС заметное отставание в речевом развитии и эмоциональной сфере.

1) В первом задании следует отметить, что первоначальные трудности возникли во время объяснения задания. Для этого потребовалось больше времени, чем на выполнении. Выбор цветов больше похож на неосмысленный выбор, а хаотичный. Но получив данные, большой процент показал именно группа, получившая 3 балла. Они выбирали цвета ярче, которые бросаются в глаза своим окрасом.

2) Проанализировав результаты второй методики, экспериментальная группа справлялась с правильным разложением картинок, но не могли связно описать, что на них происходит. Небольшая группа детей могла объяснить смысл, передаваемый на картинке, но очень поверхностно и нераспространенными предложениями. Не справились с заданием 24% детей, дошкольники неверно раскладывали рисунки, использовали одну сторону для отбора картинок. Размещали вместе и положительные и отрицательные изображения с ситуациями. Стоит отметить, что в момент предлагаемой помощи дети с РАС начинали проявлять агрессию, выбрасывать картинки и начиналось ненормативное поведение. Больше всего дети с РАС получили 1 балл, таким образом, это составило 32%. Дети понимали инструкцию, верно раскладывали картинки, отбор был анализированным, но попытки объяснить свои действия были неудовлетворительными. Связать предложение не удавалось, помощь с наводящими вопросами больше вводила ребенка в ступор и замешательство. Некоторые дети после наводящих вопросов, желали переложить картинки в другую сторону,

поменять их местами. Это говорит о том, что они не могут проанализировать до конца свой выбор и сформулировать свой выбор. Они не уверены в своем решении и ждут помощи от взрослого.

3) Третье задание оказалось самым трудным для выполнения, так как заключало в себе еще несколько вариаций. Так как методика направлена на исследование грамматического строя и анализа речевого производства в целом, несформированная речь и грамматический строй давали отпечатки друг на друга. Отмечается, что у детей в целом страдает грамматический строй речи, а составлять распространенные предложения так же было не всем доступно. Но 16% детей с РАС справились с заданием, и составляли верно предложения. Они сохраняли последовательность, практически верно оформили предложение со стороны грамматики. Так же стоит отметить в качестве положительной оценки, дети с нормой контрольной группы справились верно, с заданием и процент их составил 20. Ответ из набранных слов и отказ в выполнении так же присутствует. Дети, которые отвечали набором слов, с самого начала не могли понять задание, и концентрировали внимание. 12% дошкольников с РАС отказались выполнять задание, они молчали, отдавали картинки обратно или выкидывали их со стола, несколько детей вставали из – за стола.

4) Четвертая методика была направлена на изучение понимания эмоциональных состояний людей, которые были изображены на раздаточном материале. Так как было предложено две вариации серии, необходимо было ответить на вопросы. Детки трудно справлялись с пониманием вопросов, а так же с различением эмоций на картинке. Определяли только яркие, но обозначали их одним словом. В случае если ребенок не мог подобрать нужное слово, он старался просто показать эмоцию на своем лице.

5) Задание было направлено для родителей, с целью оценить особенности поведения своего ребенка. Результаты показали неоднозначными, и распределились между несколькими баллами. В целом родители адекватно оценивают состояние своего ребенка. И на вопросы анкетирования отвечали достоверно.

В целом можно отметить, что взаимодействие со сверстниками затруднено. Понимание речи не сформировано, грамматический строй речи отстает от нормы, лексический строй речи так же по сравнению с нормой не достигает положенных норм. Что касается родителей таких детей, они понимают отставание в развитии по сравнению с нормой. Родители контрольной группы больше предпочитают склониться к тому, что их поведение связано с индивидуальными особенностями, а не с неправильным воспитанием.

Литература:

1. Лютова Е.В., Монина Г.Д. Шпаргалка для родителей. Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. Издательства: Речь, Сфера, 2009. – 250 с.
2. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. - СПб., 2003.
3. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. – М.: Теревинф, 2004

Педагогика

УДК 371.1

кандидат педагогических наук, доцент Петрунина Марина Александровна

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

МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы воспитания эмоциональной отзывчивости дошкольника средствами музыкально-творческой деятельности. Учтено, что музыкально-творческая деятельность обеспечивает наиболее благоприятные условия для воспитания эмоциональной отзывчивости дошкольников, получения практических знаний эстетико-культурного плана.

Объясняется, что именно в дошкольном возрасте наблюдается возрастающая потребность детей в приобретении эстетического опыта, и в этот момент очень важными становятся действия педагогов, которые способны осуществлять музыкальное воспитание детей.

Ключевые слова: эмоциональная отзывчивость, воспитание эмоциональной отзывчивости дошкольника, музыкально-творческая деятельность.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of education of emotional responsiveness of preschool children by means of musical and creative activity. It is taken into account that musical and creative activity provides the most favorable conditions for the education of emotional responsiveness of preschoolers, obtaining practical knowledge of the aesthetic and cultural plan.

It is explained that it is in preschool age that there is an increasing need for children to acquire aesthetic experience, and at this point the actions of teachers who are able to carry out musical education of children become very important.

Keywords: emotional responsiveness, education of emotional responsiveness of preschool children, musical and creative activity.

Введение. Востребованность воспитания отзывчивости дошкольника обнаруживается в современных изменяющихся социокультурных условиях. Обращение к музыкально-творческой деятельности позволяет реализовать идею о том, что по сути своей человек (дошкольник) - это активный субъект, который способен не только познавать окружающий мир, но и научиться находить свое место в этом мире.

В отношении к дошкольнику это означает: необходимо определить направленность и смыслы современного воспитания подрастающего поколения. Конечно же, возникает много вопросов, в том числе понимание того, что уже ребенок находится в поиске путей в мир конкретных социальных связей, которые отражают связи со взрослыми, сверстниками и другими людьми.

Здесь уже можно говорить о возникающих контактах ребенка в социокультурном (по сути воспитательном) пространстве, при этом происходит принятие (или непринятие) ребенком социокультурных достижений общества, тем самым обеспечивается так называемое его вхождение в социум.

Изложение основного материала статьи. Следует отметить важность действий педагогов, которые способны осуществлять музыкальное воспитание детей в целях того, чтобы произошло становление

ценностно-смысловых представлений ребенка. Однако отметим актуальность и незавершенность решения проблемы организации музыкально-творческой деятельности. При известных педагогических возможностях музыкально-творческой деятельности для развития отзывчивости дошкольника выявляется и такая востребованность, как обоснование ее содержания, методов и форм.

Подчеркнем эстетическую составляющую музыкально-творческой деятельности: наблюдается возрастающая потребность детей в приобретении эстетического опыта (в музыкальной деятельности, в процессе художественно-эстетической деятельности), в то же время педагог (и родители) не всегда готовы учитывать индивидуальные запросы детей в музыкально-творческой деятельности в том числе [7].

Для решения заявленных проблем необходимо обоснование путей и средств организации музыкально-творческой деятельности:

1. Определить уровень профессиональной подготовки педагога, может быть, изучить особенности профессионально-успешного самого себя, способного к работе с дошкольниками, воспитанию у них важного качества – отзывчивости.

2. Проанализировать направленность на развитие отзывчивости средствами музыкального воспитания в системе современного образования, то есть определить роль музыкально-творческой деятельности на разных возрастных этапах.

3. Обосновать выбор технологий музыкально-творческой деятельности с учетом собственных возможностей педагога и интересов обучающихся: следует моделировать диалоги о музыке и музыкальных интересах, создавать ситуации взаимодействия с детьми (при прослушивании музыкального произведения, его анализа, интерпретации смыслов как результата знакомства с музыкой).

4. В заявленном аспекте вновь возникает необходимость владения педагогом такими навыками, как организация музыкально-творческой деятельности, владение опытом коррекции своих действий и действий ребенка, проведение просветительской работы с детьми и родителями.

Обращаясь к исследованиям Д.И. Фельдштейна, подчеркнем важность определения детства «как особого состояния»: физического и психического созревания, вхождения в социум, освоения социальных норм, ролей, позиций, приобретения ребенком ценностных ориентаций и социальных установок, при активном развитии самосознания, творческой самореализации, постоянном личностном выборе в ходе утверждения и раскрытия собственного индивидуального жизненного пути» [9, С. 3-4].

Подтверждается мысль о том, что именно в этом возрасте закономерности, так называемого биологического порядка, подвергаются воздействию социума, которое становится определяющим на данном этапе. Можно говорить не просто о социальном развитии, а в какой-то степени и о становлении субъектной позиции ребенка, о взаимоотношениях сверстников, взрослых и детей.

Процесс развития такого качества, как отзывчивость (наряду с распространенной увлеченностью детей компьютерными играми), необходимы усилия педагога с целью поиска путей и средств создания доверительных эмоциональных отношений с дошкольниками. Здесь особую значимость приобретает наличие у педагога профессионально-нравственных убеждений, ценностных ориентаций.

Гармонизировать систему установок педагога и дошкольника возможно в музыкально-творческой деятельности, однако опять возникает вопрос, какую стратегию выбрать (традиционную стратегию воспитания или гуманистическую, актуальную на сегодняшний день), выбрать иной путь: речь идет об умении перестраиваться в сложившихся обстоятельствах.

Это связано с тем, что эмоциональная сфера детей в дошкольном возрасте, к сожалению, не всегда наполняется положительными эмоциями и впечатлениями. Вот поэтому дошкольникам так необходимы музыка и включенность в музыкально-творческую деятельность, так как ее содержательные характеристики включают развитие чувств и эмоций. Хотя известно и то, что ребенок не умеет управлять эмоциями (то есть его чувства возникают довольно быстро и также быстро исчезают). Дальнейшее развитие эмоциональной сферы у дошкольника происходит, когда ребенок усваивает нормы морали и учится соотносить с ними свои поступки.

Важно учесть и такое обстоятельство: дошкольник должен научиться понимать не только свои чувства, но и переживания окружающих его людей. Развитию эмоциональной сферы способствуют, по сути, все виды деятельности ребенка, особое значение все-таки приобретает музыкально-творческая деятельность, в процессе которой ребенок учится сопереживать, сочувствовать (может быть, литературному герою), а в сюжетно-ролевой игре проявлять различные эмоциональные состояния.

Таким образом, особую роль в обогащении эмоционального опыта ребенка играет музыка, так как в процессе восприятия музыкальных образов возникает чувство сопереживания, оно особенное, до которого в обычной жизни не каждый сможет подняться. Восприятие музыки, осмысление образов, возникающих также и при исполнении музыкальных произведений, позволяет дошкольнику духовно обогатиться, восполнить (компенсировать) то, что недостает ему в повседневной жизни.

Разделяем в этой связи точку зрения О.П. Радыновой о том, что «эмоциональная отзывчивость на музыку - одна из важнейших музыкальных способностей. Она связана с развитием эмоциональной отзывчивости и в жизни, с воспитанием таких качеств личности, как доброта, умение сочувствовать другому человеку» [8].

Известно, что ребенку свойственно реагировать на музыку (звуки веселой или грустной музыки), в том числе отмечаем двигательные реакции ребенка, которые с взрослением становятся более согласованными с музыкой, то есть ритмически организованными.

Вопросами эмоционального воспитания детей и эмоциональной отзывчивости детей занимались такие ученые, как Л.С. Выготский, А. Маслоу [1, 5]. Среди современных исследований обращает на себя внимание система эмоционального развития детей Н. Ежовой [2], различные аспекты развития эмоциональной отзывчивости изучались А.Д. Кошелевой, В.В. Зеньковским [3]. Понятие эмоциональной отзывчивости детей старшего дошкольного возраста средствами музыки обосновали Д.Б. Кабалецкий, О.П. Радынова, Н.А. Ветлугина и др. [4, 8].

Какие же эмоции и чувства ребенок испытывает, слушая то или иное произведение? Вслед за В.Н. Холоповой выделим те эмоции, которые выражают внутренний мир ребенка. Кроме того, важно учитывать эмоции, которые отражают жизненную позицию ребенка, а также выражают отношение ребенка к искусству вообще и представлению о музыке в частности [10]. Вот почему так важно педагогу правильно подобрать музыкальный репертуар, поскольку необходим положительный настрой на восприятие музыки.

Хотя может быть и другое: если, слушая музыку, ребенок не переживает никаких эмоций, то, видимо, необходимо пересмотреть музыкальный репертуар.

Заметим, когда исполнение касается чувств ребенка, то он может переживать самые сильные эмоции, у него появляется желание участвовать в музыкально-творческой деятельности. Важны игровые аспекты музыкально-творческой деятельности, а педагогу важно подобрать музыкальное произведение под темп и ритм игры: если игра подвижная и требует всплеска эмоций, то музыка подбирается быстрая, живая; если же востребована ситуация сосредоточенности детей, то и музыка должна быть спокойной и мелодичной.

Так создается не просто музыкальный фон, востребованным становится эмоционально отзывчивое осмысление музыкального произведения, соотношенного и с чувствами, эмоциями (внутренним состоянием души). В то же время учитывается, что мимика, жесты, характер движений - все это передает и характер музыкального произведения, и душевное состояние ребенка.

Педагог, несомненно, помогает ребенку: понять динамику произведения, его мелодию, ритмический рисунок, в том числе педагог может показать определенные движения, отражающие характер и эмоции произведения. Можно здесь сказать о погружении ребенка в музыку, то есть о способности ребенка самовыражаться. Реакции на музыку могут быть разнообразными и комбинированными в том числе: двигательные, словесные, вокально-имитационные, темброво-инструментальные, интонационные, цветовые, полихудожественные.

Важна и такая составляющая, как анализ музыкального произведения, который, несомненно, помогает детям описать те чувства, которые они испытывают (в том числе с использованием картинок, синонимов, жестов, мимики).

Другая сторона воспитания эмоциональной отзывчивости - собственное творчество ребенка, которое делает растущего человека более эмоциональным и отзывчивым. Эстетический вектор развития дошкольника может обеспечить его духовное развитие, ценностное отношение к природе, людям, обществу.

Выводы. Системный подход к музыкально-творческой деятельности в целях развития эмоциональной отзывчивости дошкольника позволяет утверждать необходимость совершенствования путей и средств собственно музыкального воспитания детей. Музыкально-творческая деятельность в этой связи в большей степени обеспечивает наиболее благоприятные условия для воспитания эмоциональной отзывчивости дошкольников, получения практических знаний эстетико-культурного плана.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Учения об эмоциях / Л.С. Выготский. – М.: Книга по Требованию, 2012. – 160 с. ISBN 978-5-458-32653-7.
2. Ежова, Н.С. Развитие эмоций в совместной с педагогом деятельности // Дошкольное воспитание, 2003. № 8. С. 15-18.
3. Зеньковский, В.В. Психология детства / В.В. Зеньковский. - М.: Академия, 2008. – 115 с.
4. Кабалецкий, Д.Б. Как рассказывать детям о музыке / Д.Б. Кабалецкий. - М.: Просвещение, 2005. – 224 с.
5. Коротаяева, Е. Пирамида потребностей по А. Маслоу / Е. Коротаяева, Е. Царегородцева // Дошкольное воспитание. - Издательство: ООО «Издательский дом «Воспитание дошкольника», № 5. – 2008, С. 36-41. ISSN: 0012-561X
6. Методика музыкального воспитания в детском саду / под ред. Н.А. Ветлугиной. - М.: Просвещение, 2009. - 368 с.
7. Петрунина, М.А. Музыкально-творческая деятельность школьников: технологии и организация интегративных занятий: учебное пособие / М.А. Петрунина. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2018. – 52 с.
8. Радынова, О.П. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста / О.П. Радынова, Л.Н. Комиссарова. - Дубна: Феникс+, 2011. – 352 с.
9. Фельдштейн, Д.И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д.И. Фельдштейн // Вестник практической психологии образования. 2011. №1. С. 45-54.
10. Холопова, В.Н. Музыка как вид искусства. Музыкальное произведение как феномен / В.Н. Холопова. - М.: Музыка, 2004. - 260 с.
11. Широкова, Г.А. Развитие эмоций и чувств у детей дошкольного возраста / Г.А. Широкова. - Ростов н/Д.: Феникс, 2015. - 304 с.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель Поняева Татьяна Анатольевна

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ И ЛИЧНЫЕ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА КАК КЛЮЧЕВЫЕ ФАКТОРЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Современный преподаватель иностранного языка в техническом вузе должен обладать развитыми коммуникативными навыками, быть яркой личностью и профессионалом высокого уровня. Такая подготовка позволит повысить качество обучения языку у студентов и сформировать устойчивую мотивацию к изучаемой дисциплине в рамках общего курса. Такой глубокий и всесторонний подход к языковой подготовке повышает качество образования в целом и увеличивает инновационные достижения, способные положительно повлиять на экономику нашей страны.

В статье приводится описание основных качеств современного преподавателя иностранного языка. Автором приводятся результаты исследования мнения студентов о профессиональных и личных значимых качествах преподавателя иностранного языка, а также на основании проведенного опроса выделены отрицательные моменты преподавания, избегая которые, преподаватель способен повысить не только мотивацию студентов к изучению иностранного языка, но и качество обучения иностранному языку.

Ключевые слова: иностранный язык, профессиональные качества, личные качества, мотивация студентов, роль преподавателя.

Annotation. A modern teacher of a foreign language in a technical University should have developed communication skills, be a bright personality and a high-level professional. Such training will improve the quality of language learning among students and form a stable motivation for the discipline under study in the framework of the General course. Such a deep and comprehensive approach to language training improves the quality of education in General and increases the innovative achievements that can positively affect the economy of our country.

The article describes the main qualities of a modern foreign language teacher. The author analyses the opinions of students about the professional and significant personal qualities of the teacher of a foreign language, and also on the basis of the survey highlighted negative aspects of teaching, avoiding that the teacher is able to improve not only students' motivation to learn a foreign language, but also the quality of foreign language teaching.

Keywords: foreign language, professional qualities, personal qualities, motivation of students, the role of the teacher.

Введение. Национальная программа по цифровизации экономики в нашей стране для успешной реализации требует увеличения научного потенциала и создания базы специалистов, способных быстро выполнить поставленные задачи. Ученые и преподаватели технических вузов, обладая академическими знаниями, генерируют новые идеи, которые дают начало инновационным разработкам и положительно влияют на развитие отечественной экономики [8, С. 21]. Известно, что основой педагогической деятельности являются не только профессиональные качества преподавателя, но и его личностные особенности. Технические вузы, занимаясь подготовкой квалифицированных специалистов, так же учитывают современные направления в гуманитарном образовании.

Развитие межкультурной коммуникации как эффективного инструмента для повышения уровня науки и, как следствие, инновационных проектов, приоритетная задача для всех вузов России. Сегодняшний студент стремится не просто изучить язык для понимания на бытовом уровне, для него важна будущая коммуникативная деятельность, влияющая на общую компетентность его как специалиста. Для преподавателя иностранного языка важно усилить интерес студентов к предмету и дать понимание языка как инструмента для налаживания международной и межкультурной коммуникации [1]. Преподаватель работает как ретранслятор речевой культуры, заложенной в иностранном языке. Вследствие этого личностные качества педагога и его преподавательское мастерство становятся основой ежедневной работы со студентами.

Сложно провести черту между развитой личностью и профессиональной компетенцией преподавателя, эти аспекты должны быть объединены для эффективного рабочего процесса со студентами. Какие качества современного преподавателя можно выделить как основные? Конечно, это постоянное профессиональное самообразование и личностный рост, дисциплинированность и рвение к работе, адаптивность и мобильность в принятии решений, творческие способности, умение сформировать интеллектуальную и эмоциональную вовлеченность в процесс получения знаний, активная жизненная позиция, креативность.

Задача преподавателя иностранного языка состоит в передаче знаний и культурного опыта своим студентам. Для плодотворности этого процесса необходимо быть еще и интересной личностью, чье мнение и персональные качества будут мотивировать студентов к изучению предмета [7, С. 52]. Преподаватель теперь не может опираться только лишь на свой авторитет и широкую базу знаний по предмету. Современные студенты умеют добывать необходимую информацию с помощью информационных систем, Интернета, чтобы заинтересовать их, нужно быть по-настоящему сопереживающим и вовлеченным человеком. Миссия современного преподавателя в том, чтобы задать верное направление в изучении материала, а также убрать из поля зрения учащихся ненужные данные. Несмотря на снижение социального авторитета преподавателя, его значение по-прежнему велико. Исследование профессиональных и личностных особенностей преподавателя как одну из важнейших целей ставит перед собой современная педагогика [3, С. 7].

И.А. Зимняя отмечает, что при рассмотрении педагога как субъекта деятельности исследователи выделяют профессионально-педагогические качества, которые могут быть очень близки к способностям, и собственноличностные [4, С. 152]. Приведем ниже таблицу с профессионально значимыми качествами преподавателя иностранного языка в ВУЗе (таблица 1).

Профессионально значимые и личностные качества преподавателя иностранных языков

Профессионально значимые и личностные качества преподавателя иностранных языков	
Коммуникативные качества	Общительность Грамотная речь Умение слушать Умение убеждать Понятность объясняемого материала
Интеллектуальные качества	Знание иностранного языка Рассудительность Гибкость ума Умение привести понятные примеры Умение подобрать интересный дополнительный материал Знание современных информационных-компьютерных средств
Ответственность организаторские способности	и Дисциплинированность и умение их применять на занятиях Самокритичность Самообладание Справедливость Умение организовать учебный процесс
Психо-физиологические качества	Стрессоустойчивость Работоспособность Требовательность Чувство юмора Настойчивость Вежливость Отзывчивость Заинтересованность Доброжелательность
Динамичность	Энергичность Инициативность Умение заинтересовать предметом Находчивость
Креативность	Способность к генерации новых идей Образность мышления Неординарность

Кроме того, в профессиональных качествах можно выделить отдельно подструктуру непосредственно педагогических умений, которые можно разделить на четыре группы:

1. Умения формулировать конкретные педагогические задачи в соответствии с определенным коллективом учащихся, учитывая их готовность к овладению новыми знаниями.

2. Умения планировать и проектировать собственную деятельность, выбирать формы, методы и средства организации учебно-воспитательного процесса.

3. Умения создавать необходимые условия (материальные, морально-психологические, организационные, гигиенические и др.); активизировать личность учащегося, развивать его деятельность, превращающей его из объекта в субъект воспитания; организовывать и развивать совместную деятельность.

4. Умения оценивать результаты педагогической деятельности: самоанализ и анализ образовательного процесса и результатов деятельности преподавателя; определение нового комплекса доминирующих и подчиненных педагогических задач [5].

Развитость педагогических качеств является обязательным условием для достижения высокого профессионального уровня преподавателя иностранного языка т.к. для его успешной работы недостаточно только владения предметными и методическими знаниями [2, С. 210].

Отдельно стоит отметить важность знания современных информационно-компьютерных средств и умение их использовать на занятиях по иностранному языку, что обусловлено тем, что среди основных тенденций развития высшего образования важную роль играет компьютеризация образования, обусловленная развитием информационных и коммуникационных технологий, изменяющих характер профессиональной деятельности выпускников высших учебных заведений [6, С. 55].

На кафедре «Иностранный язык для аэрокосмических специальностей» Московского Авиационного Института (национального технического университета) было проведено исследование мнения студентов о профессиональных и личных качествах преподавателя иностранного языка. В опросе приняли участие 50 студентов третьего курса по аэрокосмическим направлениям подготовки. Профессиональные качества, необходимые для эффективного преподавания дисциплины «Иностранный язык» по мнению опрошенных студентов представлены на рисунке 1.



Рисунок 1. Оценка профессионально значимых качеств преподавателя иностранных языков

Таким образом наиболее значимыми профессиональными качествами преподавателя иностранных языков с точки зрения студентов являются умение заинтересовать предметом (68% ответов респондентов) и понятность объясняемого материала (52%).

Следующими по значимости оказались умения преподавателя иностранного языка приводить понятные примеры (36%) и грамотность его речи (30%).

На третьем месте по важности профессиональных качеств преподавателя иностранного языка для студентов можно выделить:

- умение подобрать интересный материал (25%);

- знание современных информационных-компьютерных технологий и умение их применять на занятиях по иностранному языку (20%).

Меньший процентов ответов (15%) по показателю – умение организовать учебный процесс.

Далее студентам было предложено оценить наиболее важные личные качества преподавателя иностранных языков (рисунок 2) (предлагалось выбрать два наиболее значимых качества).

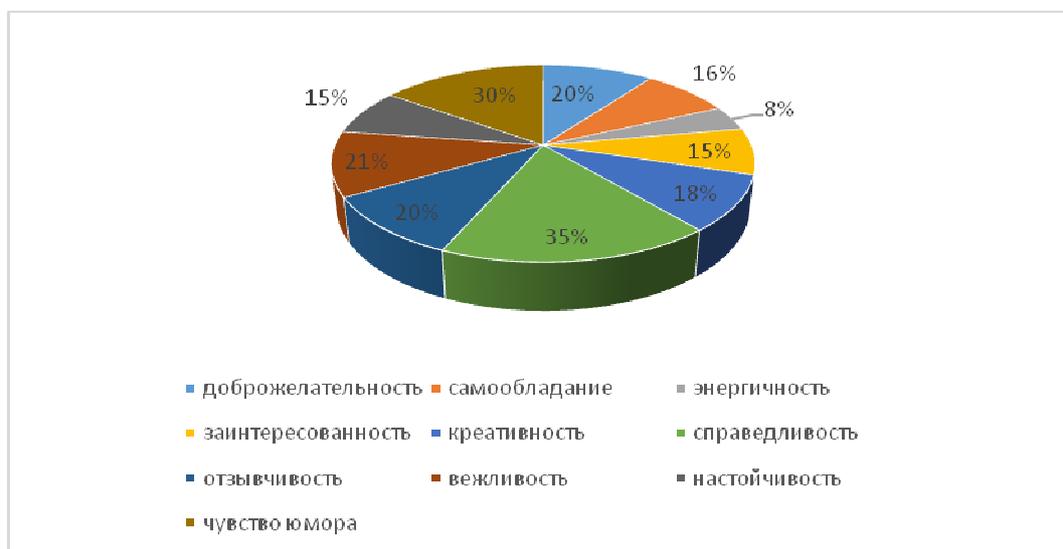


Рисунок 2. Оценка значимых личных качеств преподавателя иностранных языков

Как показали результаты опроса, самыми важными личными качествами преподавателя иностранных языков по мнению студентов являются справедливость и чувство юмора. То есть, преподавателю следует максимально объективно относиться ко всем студентам, не выделяя никого.

Что же можно сказать о негативных чертах преподавателя, опираясь на мнение студентов, согласно проведённому опросу. Отрицательные моменты в действиях преподавателя, которые способны вызвать у студентов нежелание посещения аудиторных занятий и в целом снизить интерес к предмету представлены ниже (по данным опроса студентов). Преподаватель:

- Создает трудные моменты в изучении темы, подразумевая, что это стимулирует студентов.

- Упоминает прошлые ошибки, вызывая чувство вины за них.

- Поддерживает жесткую конкуренцию среди студентов.
- Использует только авторитарный стиль преподавания.
- Сомневается в честности экзаменационного процесса со стороны учащихся.

Выводы. Таким образом формируется четкое понимание структуры личных и профессиональных качеств преподавателя кафедры иностранного языка, в том числе, и в техническом вузе. От наличия этих качеств зависит процесс развития языковых навыков студентов и, как следствие, профессиональные качества выпускников, нацеленных на продуктивную деятельность в инновационной сфере. Преподавателю, желающему развиваться в своей деятельности, необходимо постоянно повышать свою академическую осведомленность и расширять кругозор. Взаимодействуя со студентами, такой преподаватель сумеет мотивировать учащихся технических вузов на углубленное изучение иностранного языка.

Литература:

1. Akbayeva G.N. Sadyrbayeva A.Z. The role of engineering students' motivation for foreign language learning G.N. - М.: Университет им. В.И. Вернадского. 2015. №3 (57).
2. Бондарева Ю.В. Личные и деловые качества в профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка. В сборнике: Современный преподаватель - доверенное лицо государства сборник научных трудов участников международной конференции молодых ученых светских и духовных учебных заведений в рамках Международного лагеря молодежного актива «Славянское содружество - 2016». 2016. С. 207-212.
3. Бреслав Г.Э., Маслова Я.Л. Динамика представлений студентов об «идеальном» преподавателе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 21. С. 6-10.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2004 - 384 с.
5. Иванищенко О.Н., Кель А.А. Компетентность учителя иностранного языка // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XVI междунар. студ. науч.-практ. конф. № 1(16). URL: [http://sibac.info/archive/guman/1\(16\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/1(16).pdf) (дата обращения: 16.12.2019)
6. Коротаяева И.Э. Использование интерактивных технологий при обучении иностранному языку в неязыковом ВУЗе. Мир науки, культуры, образования. 2019. № 4 (77). С. 55-57.
7. Петрушина О.В., Агибалова А.Н. Личностные качества преподавателя // Сб. научных трудов участников Международной конференции молодых ученых светских и духовных учебных заведений «Молодой преподаватель ВУЗа - доверенное лицо государства» в рамках Международного лагеря студенческого актива «Славянское содружество - 2015». – Курск: из-во: Курское региональное отделение общероссийской общественной организации «Российский союз молодых ученых». 2015. С. 52.
8. Ткачева, Т.М. Роль личности преподавателя в обеспечении качества профессиональной подготовки выпускников вуза: учеб. Пособие / Т.М. Ткачева. – М.: МАДИ, 2015. – 76 с.

Педагогика

УДК 378.147

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

РЕЧЕВАЯ ПРАКТИКА КАК МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ РЕСУРС ПОЛУЧЕНИЯ И ПЕРЕРАБОТКИ ИНФОРМАЦИИ СТУДЕНТАМИ ПЕДВУЗА

Аннотация. В статье обоснована проблема организации речевых практик студентов педагогического вуза. Важно учитывать, что в современных условиях глобализации и информатизации проблема формирования речевых навыков студента, овладения способами получения, хранения и переработки информации остается актуальной.

В этой связи обнаруживается необходимость организации речевой практики, способствующей как личностному развитию будущего педагога, так и приобретению речевого опыта для безбарьерного вхождения в социум и взаимодействия с обучающимися.

Ключевые слова: речевая практика, метапредметный ресурс овладения профессией, получение и переработка информации.

Annotation. The article substantiates the problem of organization of speech practices of pedagogical University students. It is important to take into account that in modern conditions of globalization and Informatization the problem of formation of speech skills of the student, mastering the ways of obtaining, storing and processing information remains relevant.

In this regard, the need for the organization of speech practice, contributing to the personal development of the future teacher, and the acquisition of speech experience for barrier-free entry into society and interaction with students.

Keywords: speech practice, meta-subject resource of mastering a profession, obtaining and processing information.

Введение. Востребованность организации речевых практик для студентов педвуза совершенно очевидна: на это указывает проведенный анализ речевых умений студентов, в том числе обнаруживается невысокий уровень владения видами речевой деятельности в целях развития учебно-научной речи. При всей видимой «раскрепощенности» действий студента (участие в конкурсах, волонтерской работе, руководство детскими и молодежными объединениями) возникает необходимость речевой подготовки будущего педагога к работе с детьми и молодежью (в рамках актуальной на сегодняшний день гуманитарно-культурологической парадигмы образования).

Изложение основного материала статьи. Как же смоделировать речевую подготовку будущего педагога с учетом требований преподаваемого предмета и востребованностью (чаще всего) многонационального социума. Можно ли говорить о строгом регламентированном обучении студента или возможно взаимообучение студенческой молодежи в заявленном направлении? То есть те студенты, которые уже приобрели навыки речевой деятельности (в аудиторной, внеаудиторной деятельности, на речевой и

педагогических практиках), могут проводить занятия (фрагменты занятий) и тем самым демонстрировать, транслировать коммуникативно-речевую подготовку.

Логика действий в заявленном аспекте, прежде всего, должна включать следующие основания для организации речевой практики студентов: развитие речи в свете теории речевой деятельности (углубление навыков слушания и восприятия учебно-научной речи, чтения (опознавание речевых образцов наукоемких текстов), говорения и письма в условиях высочайшего уровня информатизации и достаточно низкого уровня владения понятийной базой изучаемых в вузе и преподаваемых в школе предметов.

Другое важное основание – владение приемами установления и поддержания контакта с партнерами по общению. При всей кажущейся простоте действий будущего педагога на уроке и во внеурочной работе (в определенной степени регламентированной) не учитывается проблемно-ситуативная составляющая, когда возникает необходимость общаться с родителями (может быть, и в профилактической работе с подростками и другими детьми).

Следующая особенность состоит в том, чтобы студент овладел не только мастерством публичных выступлений в учебно-научных ситуациях общения, но и приемами создания устных и письменных текстов различных жанров (это естественное продолжение учебно-научного общения: написание конспектов, тезисов, подготовка докладов, работ исследовательского характера, моделирование, создание и защита проектов).

Поэтапность заявленных действий не только апробирована нами, но и теоретически обоснована, дополняется системой упражнений, направленных на овладение средствами управления вниманием слушателей во время подготовленной и неподготовленной речи. Это объясняется тем, что будущему педагогу предстоит овладеть и техникой речи, и интонационной культурой, и способами решения коммуникативных задач в конкретной ситуации общения (в перспективе – в нестандартных ситуациях). Например, чтобы добиться сплоченности коллектива учащихся, необходимо осмысление таких педагогических возможностей, как снятие коммуникативно-эмоционального напряжения у членов коллектива (сообщества); создание вполне доверительных отношений в коллективе; раскрытие желаний (может быть при отсутствии желаний) учащихся участвовать в доверительном диалоге.

Проведенный анализ позволяет констатировать, что последние десятилетия отмечается доступность информации для обучающихся (негативной и некорректной в том числе), в том числе повысились возможности вступать в продуктивную коммуникацию на основе современных научно-технических ресурсов, вот почему, в рамках речевой практики, необходимо создавать условия для развития научно-технологической грамотности. Полагаем, что будущие педагоги должны овладеть не только навыками создания и демонстрации электронных презентаций, но и их грамотного словесного сопровождения, то есть приобрести опыт владения приемами адекватного речевого воздействия.

Однако следует акцентировать внимание на возникающих в этой связи противоречиях:

- с одной стороны, как уже отмечалось, очевидна необходимость повышения информационной грамотности студента (к примеру, речь может идти о сетевой грамотности, поскольку сетевое общение выступает как новый вид коммуникации, подчеркиваем ее обучающий характер), с другой стороны, нерешенными остаются оценочный и этический аспекты заявленной проблемы, то есть подготовка будущего педагога должна включать воспитание критического взгляда на информацию, поступающую из разных источников;

- другая важная особенность состоит в том, что проблема речевой грамотности может рассматриваться с учетом того, что, наряду с явным информационно-техническим прогрессом, возникает необходимость развития навыков студентов осваивать терминологию, связанную не только с предметом преподавания, но с приобретением умений человека (в нашем случае студента) находиться и действовать в контексте культуры (так выявляется соотношенность речевой и культурной грамотности, которая демонстрирует уровень владения так называемым культурным фоновым знанием, создающим представление о той или иной культуре);

- демократизация образовательных процессов утверждает право обучающихся на свободу выбора способов выражения своих мыслей и чувств, при этом возникает проблема осмысления будущим педагогом метапредметных основ переработки информации (означает ли это, что современному человеку нужна какая-то иная грамотность, которая по своей природе «многократно, многомодальна и многогранна»), возможно предположить, что накопление ресурсов для решения заявленных проблем находится в сфере межкультурных коммуникаций.

В качестве примечания скажем, что заявленные виды грамотности требуют не только знакомства с широким кругом базовых знаний, составляющих ядро той или иной культуры, сообщества, но и свободы использования этих знаний на основе приобретения национального, социального, культурного опыта общения.

Таким образом, выявленные противоречия акцентируют то, что в мире идут интенсивные процессы дифференциации и интеграции в сфере обнаружения и обоснования различных видов грамотности. Проявленность таких, как речевая, культурная, визуальная, компьютерная грамотность должны быть учтены при подготовке будущего педагога (и в частности при организации речевой практики).

Следует заметить, что метапредметный аспект организации речевой практики означает, что любой образованный человек способен выстроить коммуникацию любого масштаба (вплоть до глобальной): речь идет о семиотическом разнообразии, определенной свободе языкового (знакового) выражения мыслей. Однако именно в этих условиях появляется объективная необходимость в постоянном (корректно обоснованном, осмысленном) использовании речевых образцов. Как важно удерживать себя (в адекватных времени) границах грамотности, обеспечивая тем самым движение к познанию языка (языков) и коммуникативно оправданному его использованию.

Обнаруживается необходимость *научно-методического сопровождения речевой практики студентов*, которое следует рассматривать как создание условий для принятия субъектом (студентом) оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. В этой связи востребованными становятся консультирование и сопровождение, характерные для стратегии подготовки будущего педагога в условиях глобализации и информатизации.

Научно-методическое сопровождение характеризуется непрерывностью и опосредованностью (в некоторых случаях нарочитой отстраненностью) оказываемой помощи. Речь идет об образовательно-развивающем ресурсе речевой практики: приоритет отдается интересам каждого при доверительном

взаимодействии с однокурсниками, преподавателями, окружающими людьми на основе учета значимости личного «вклада» в решение задач речевой практики.

Нам представляется необходимым выделить три направления научно-методического сопровождения речевой практики студентов:

Информационно-методическое направление включает знание студентами основных особенностей слушания и восприятия звучащей речи, говорения и письма как видов речевой деятельности; осмысление традиций культууроориентированного речевого общения (в том числе моделей речевого поведения в различных коммуникативно-речевых ситуациях); владение навыками выбора методов, способов и средств получения, хранения, переработки информации (предъявления информации в том числе); опытом приобретения навыков создания устных и письменных монологических и диалогических высказываний (осмысливать особенности речевого воздействия в ситуациях диалогического учебно-научного и делового общения).

Координационно-развивающее направление интегрирует зоны взаимодействия (как в условиях вуза, так и на речевой практике) и способствует коррекции приобретенных умений и навыков использования различных видов речевой деятельности в учебно-научном общении; обеспечивает подготовку речевых высказываний в соответствии с этическими, коммуникативными, речевыми и языковыми нормами, в том числе умение корректировать свое речевое поведение в изменяющихся условиях коммуникации (соотнесенность речевого замысла с условиями конкретной коммуникативно-речевой ситуации); активизирует выполнение упражнений по технике речи и совершенствованию голоса и интонации в целях управления вниманием слушателей, что предполагает создание и демонстрацию электронных презентаций, редактирование текстов основных жанров учебно-научной и деловой речи.

Результативно-оценочное направление иллюстрирует соотношение между конкретно-практическими действиями будущего педагога (самооценка) и прогнозируемой целью (оценка деятельности). Другими словами, студент должен владеть не только различными видами речевой деятельности (слушания и чтения, говорения и письма), но и приемами создания устных и письменных текстов различных жанров; приемами установления, а при необходимости, размыкания контакта с партнерами по общению; средствами управления вниманием слушателей во время публичной речи (техникой речи, интонационной культурой); способами решения коммуникативных задач в нестандартной ситуации.

Для того, чтобы гармонизировать названные выше направления, в коммуникативном пространстве вуза, необходимо учитывать: педагог – профессиональный коммуникатор, который реализует свои возможности не только в обучении и воспитании школьников, но и в деятельности с родительским сообществом, с представителями общественности города, района, села. То есть педагог находится перед выбором: с одной стороны, приходится учитывать, что ребенок (на разных уровнях взросления) все-таки существует в конкретных историко-культурных связях, а, с другой, - помнить о личном коммуникативном пространстве, характеризующемся индивидуальной системой восприятия, взаимоотношений с людьми, адекватными и неадекватными проявлениями речевого и поведенческого характера. Именно поэтому речевая практика в целях повышения качества профессиональной подготовки будущего педагога остается актуальной и востребованной.

Выводы. Перспективным для будущих педагогов, на наш взгляд, является приобретение опыта работы не только с детьми, их родителями, общественностью, но и с самим собой как профессиональным коммуникатором: осмысление и учет своих коммуникативных возможностей в нестандартных ситуациях, желание работать над собой в целях овладения навыками речевого воздействия для достижения взаимопонимания.

Литература:

1. Как проверить культурную грамотность: Словник и тестовые задания / Сост. В.А. Козырев, А.Ю. Пентина, В.Д. Черняк. СПб., 2008, 170 с.
2. Колесникова, И.А. Новая грамотность и новая неграмотность двадцать первого столетия / И.А. Колесникова // Непрерывное образование: XXI век. - Вып. 2. - 2013 г. С. 1-14. <http://LLL21.petsu.ru>
3. Моложавенко, А.В. Совершенствование коммуникативного пространства как основа профессиональной подготовки педагога к работе с проблемным подростком. – Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: Сб. науч. тр. / Под ред. Н.К. Сергеева, Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2004. – С. 385-395
4. Попова, В.И. Ценностно-смысловая коммуникация или как достичь взаимопонимания в воспитательной деятельности педагога. Проблемы современного педагогического образования, Сер.: Педагогика и психология - Сборник научных трудов / В.И. Попова. - Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 63. – Ч.3 – 355 с., С. 114-116
5. Попова, В.И. Пути и средства развития коммуникативно-ролевого опыта студента педвуза. Гуманитарные чтения «Севастопольская гавань»: материалы научно-практической конференции, Севастополь, 20-21 сентября 2019 года / под ред. Е.А. Барминой. – Севастополь : ФГАОУ ВО «СевГУ», 2019. – С. 131-136
6. Попова, В.И. Текст как ценностно-смысловая доминанта воспитания обучающихся. Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка: м-лы междунар. науч.- практ. конф. / науч. ред: А.Д. Дейкина. – М.: МПГУ, 2019 - С. 176-181
7. Щуркова, Н.Е. Речь педагога. – М.: Изд-во ИТРК, 2019 – 114 с.

УДК 377.44

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна

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

кандидат педагогических наук, доцент Лебедева Татьяна Евгеньевна

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

студент Григорян Карапет Мартини

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

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ОБЗОР ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА

Аннотация. В статье представлены результаты зарубежных источников, посвященных описанию методов и технологий обучения в высшей школе. Описание образовательных методов и технологий осуществлено в контексте основных тенденций – активизации обучения, создания специальных сред и цифровизации образования. Раскрыты такие методы и технологии обучения как смешанное обучение, «перевернутый урок», обучение, основанное на событиях, сценарное обучение; описаны практика создания в образовательных организациях экологической и «умной» среды, использование искусственного интеллекта. Сделаны выводы о возможностях использования описанных образовательных методов и технологий в отечественном образовании.

Ключевые слова: методы, технологии, обучение, высшая школа, зарубежные источники.

Annotation. The article presents the results of foreign sources devoted to the description of teaching methods and technologies in higher education. The description of educational methods and technologies is carried out in the context of the main trends - the intensification of training, the creation of special environments and the digitalization of education. Such teaching methods and technologies are disclosed as blended learning, “flipped classroom”, event-based learning, scenario-based learning; describes the practice of creating ecosystem and smart learning environment in educational organizations, the use of artificial intelligence. Conclusions are drawn about the possibilities of using the described educational methods and technologies in domestic education.

Keywords: methods, technologies, training, high school, foreign sources.

Введение. Инновационные изменения в высшем образовании, которые проявляются в трансформации его целевых, смысловых и ценностных компонентов, наблюдаются в настоящее время во всем мире. Современное образование все более становится активным, практикоориентированным, неформальным и дистанционным.

Главным предназначением высшего образования становится формирование у студентов готовности к самостоятельным и эффективным действиям в условиях динамично меняющейся окружающей среды, высокой неопределенности и необходимость постоянно адаптироваться. Возрастает актуальность изучения и разработки новых образовательных методов и технологий, которые позволяли бы трансформировать высшее образование, повышать его эффективность и гибкость.

В связи с этим интерес представляет изучение и описание зарубежного опыта применения образовательных методов и технологий, поскольку зарубежный опыт профессионального образования отличается от российской системы высшего образования как в организационном, так и в технологическом и методическом аспектах. Такое исследование даст представление о возможностях и перспективах развития образовательных технологий в отечественной образовательной практике, позволит обогатить её, будет способствовать интеграции российского образования в мировое образовательное пространство.

Целью статьи выступает анализ зарубежных источников, посвященных описанию методов и технологий обучения в высшем образовании.

Задачами работы выступали:

- подбор и систематизация источников, раскрывающих практику использования современных методов и технологий обучения в высшем образовании;
- описание основных современных технологий, используемых в практике зарубежного высшего образования;
- формулировка выводов относительно возможностей и перспектив использования описанных методов и технологий в отечественном образовании.

Изложение основного материала статьи. В зарубежной образовательной практике вопросам применения инновационных методов и технологий обучения уделяется значительное внимание. Особенно актуальным вопрос применения новых более эффективных методов и технологий стал в контексте таких общемировых тенденций как глобализация образования и цифровизация образования (что нашло выражение, в первую очередь, в появлении и развитии массовых онлайн-курсов).

Проведенный анализ зарубежных источников, посвящённых зарубежной образовательной практике, позволяют констатировать, что в использовании методов и технологий обучения в высшем образовании наблюдаются три основных тенденции, которые взаимодополняют друг друга и формируют будущий образ высшего образования:

- более широкое использование методов активного обучения, позволяющих разнообразить образовательный процесс и добиться включения обучающихся в различные виды образовательной активности;
- создание специальных сред в образовательных организациях, позволяющих создавать возможности для нелинейных сценариев обучения и создания индивидуальных образовательных траекторий;

- цифровизация образования, выражающаяся во все более активном использовании искусственного интеллекта и различных девайсов в образовательном процессе.

Описывая методы активного обучения, необходимо начать с того, что этот термин наиболее соответствует определению «обучение в действии». Методы активного обучения включают широкий набор разнообразных способов организации различных видов деятельности обучающихся, обеспечивающих формирование необходимых умений и навыков, а также способности самостоятельно принимать решения и действовать в различных ситуациях, в т.ч. и ситуации неопределенности.

Зарубежные источники, описывающие современные активные методы обучения в высшей школе, описывают разные наборы таких методов [13, 14, 15]. Например, в докладе Открытого университета об инновационной педагогике [13] в качестве современных активных методов обучения описаны смешанное обучение (Blending learning), перевернутый класс (flipped classroom), «обучение, базирующееся на событиях» (Event-based learning) и пр. К этому списку можно добавить методы развития критического мышления (critical thinking), обучение на основе сценариев (Scenario-Based Learning) и пр.

Охарактеризуем перечисленные методы и технологии обучения в высшей школе более подробно.

Модель смешанного обучения представляет собой способ организации образовательного процесса, основанный на интеграции очного и интерактивного обучения. При реализации модели смешанного обучения образовательные учреждения используют различные способы сочетания онлайн-обучения с модернизированной классно-урочной системой, что выражается в сокращении традиционных аудиторных занятий, оптимизации самостоятельной работы обучающихся, широком использовании проектных форм работы [4]. Несмотря на широкий спектр возможных способов и форматов реализации смешанного обучения, для него характерны следующие черты: наличие мультимедийного контента, обеспечивающего доступ к учебной информации в режиме 24/7, возможность ориентировать этот контент на различные потребности и возможности обучающихся, сочетание офлайн и онлайн-обучения. Использование смешанного обучения позволяет сделать образовательный процесс более индивидуализированным, отвечающим потребностям всех заинтересованных сторон, что в конечном итоге повышает эффективность обучения в целом [1].

Технология «перевернутого класса» (flipped classroom) в зарубежных источниках часто реализуется в рамках модели смешанного обучения (Blending learning). Логика обучения при использовании данной технологии строится на разворачивании/переворачивании традиционной классно-урочной системы: изучению нового материала на занятии предшествует самостоятельная проработка материала обучающимся дома [3, с. 49]. На первое место выходит качественная организация самостоятельной познавательной деятельности обучающихся, предшествующей аудиторным формам работы с преподавателем. Закономерно, что подобный способ организации обучения предъявляет особые требования к организации образовательного процесса, ролям преподавателя и обучающегося, приводит к повышению ответственности обучающихся за результаты обучения [7, 10].

Среди методов активного обучения выделяется также обучение, основанное на событиях (Event-based learning), описанный, например, в работах G. Higginbotham, Numento T., Uotila P. и др. [9, 11]. Технология использования обучения на основе событий предполагает целенаправленное использование различных реальных и онлайн-событий для развития необходимых умений и навыков, формирования эмоционально-ценностного отношения к объектам и деятельности, развития познавательных интересов обучающихся. При участии в образовательных мероприятиях обучающиеся получают возможность выбирать собственную стратегию поведения и обучения, а именно формулировать цели участия в событии, определять степень вовлеченности в различные виды активности, выбирать формат участия, выстраивать необходимые коммуникации, оценивать результаты участия в событии, давать оценку собственным достижениям и проектировать новые образовательные и личные цели [2]. Обучение на основе событий может принимать разнообразные формы. Например, в практике Открытого университета реализуются такие виды образовательных событий как:

- совместные события – ярмарки, праздники;
- события по созданию знаний – библиолици, викторины;
- медиа-события – просмотр телевизионных трансляций, использование видеоресурсов (например, сериалов BBC для наблюдения за природными явлениями), участие в театральных и культурных событиях [13].

Технология развития критического мышления (critical thinking) широко используется в зарубежной образовательной практике в качестве способа генерации суждений, используемого для анализа фактов и событий и формулировки обоснованных выводов. Владение навыками критического мышления демонстрирует способность студента формулировать обоснованные оценки, корректно интерпретировать, применять результаты к задачам из реальной практики. Несмотря на то, что технология развития критического мышления получила широкое распространение в зарубежной образовательной практике, потенциал этой технологии высок и в настоящих условиях, поскольку позволяет использовать широкий набор конкретных приемов развития умственной активности обучающихся и развивать аналитические и творческие способности.

Еще одной образовательной технологией, имеющей высокий потенциал для высшего образования, является обучение на основе сценариев (Scenario-Based Learning).

Технология обучения на основе сценариев подразумевает такую организацию содержания и процесса обучения, при которой акцент переносится на контекст, а содержание становится вариативным и создается в процессе самого обучения. Для реализации обучения на основе сценариев проектируется контекст-сценарий, который способствует формированию необходимых умений и компетенций. Обучение на основе сценария предполагает прохождение обучающимся определенного сюжета, обычно основанного на плохо структурированной или сложной проблеме, в рамках которой необходимо применить имеющиеся знания и проявить требуемые качества. Возможности нелинейного развития событий, ситуация выбора, зависимость эффективности обучения от результатов, полученных на предыдущих этапах делает обучение, основанное на сценарии, эффективным в образовательном процессе высшей школы, поскольку позволяет приблизить обучение к реальной профессиональной практике.

Практика использования обучения на основе сценариев в высшем образовании описана в работах Е.Р. Errington (представлены идеи для сценарного обучения в высшем образовании), Р. Grossman (реализация учебных сценариев в электронной образовательной среде) и др. [5, 6].

Обратимся ко второй тенденции высшего образования, связанного с трансформацией образовательных технологий и методов – созданию специальных сред в образовательных организациях, поддерживающих инновационные образовательные практики. Такие специально организованные среды носят различные названия - экологическая среда (ecosystem) образовательного учреждения, «умная среда» (smart learning environment) и др.

Экологическая среда образовательного учреждения в зарубежных источниках понимается как среда, которая «соответствует (неантагонистично) тому, как ученики учатся», которая оптимальным образом учитывает познавательные способности и характеристики учащихся, их потребности и потенциальную динамику, а также поддерживает активное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса (обучающихся, преподавателей, администрации). Основной функцией экологической среды является создание оптимальных условий для поддержки обучения как в физическом, так и в информационном плане.

Высокий уровень развития экологической образовательной среды образовательного учреждения определяется в зарубежных источниках как «умная среда», которая не только позволяет осуществлять эффективное обучение и развитие, но и поддерживает инновации. Умная среда обучения включает также функции, способствующие вовлеченности, эффективности и результативности. Такие функции могут включать поддержку сотрудничества (умные люди часто обращаются за советом и руководством к другим), вовлечения, мотивации, поддержки образовательных, организационных, воспитательных инноваций. Таким образом, создание специальных сред в высшем образовании позволяет формировать и поддерживать условия, в которых возможно зарождение, апробация и распространение новых методов и технологий обучения [8, 12].

Третья тенденция, определяющая развитие образовательных технологий в высшей школе - цифровизация образования. Несмотря на то, что информационно-коммуникационные технологии для образовательных целей используются уже третье десятилетие, цифровизация как тенденция еще не исчерпала своих возможностей, а информационные технологии все глубже проникают в образовательную деятельность.

Среди актуальных направлений развития информационных технологий в образовательном процессе высшей школы зарубежные исследователи указывают использование искусственного интеллекта (artificial intelligence), в т.ч. распространение чат-ботов (Chatbots), использование различных девайсов и гаджетов в образовательном процессе и пр. Искусственный интеллект как общий термин для описания ряда технологий и методов, таких как машинное обучение, обработка естественного языка, интеллектуальный анализ данных, нейронные сети или алгоритмы получает все большее распространение в высшем образовании. В настоящее время с помощью искусственного интеллекта в образовании решается ряд задач, связанных с обработкой и анализом данных, такие как составление прогнозов (например, прогнозирование успеваемости), формирование индивидуальных образовательных траекторий, составление расписаний и учебных планов, моделирование академических процессов и рисков (например, риска отчисления студентов), адаптация учебной среды под запросы обучающихся, поддержка образовательных курсов и др. [16].

Выводы. Проведенный анализ зарубежных источников, посвященных описанию и анализу практики использования современных методов и технологий обучения в высшей школе, позволяет сделать ряд выводов. Цифровизация, активизация и создание специальных сред формируют образ образования будущего, в котором акцент смещается на постоянное и активное освоение знания. Смешанное обучение постепенно становится доминирующей образовательной моделью, а образовательные технологии будут ориентированы больше на создание условий и поддержку активности, чем на систематическое и последовательное обучение с заранее спрогнозированным результатом.

Описанные в данной статье образовательные методы и технологии могут быть эффективно реализованы в отечественной образовательной практике. Наиболее перспективными из них выступают, на наш взгляд, методы, поддерживающие смешанное обучение, такие как технология перевернутого урока и технология образовательного события.

Литература:

1. Нагаева И.А. Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 6. С. 56-67.
2. Прохорова М.П., Ваганова О.И. Проектирование и реализация образовательного события в профессиональной подготовке будущих менеджеров // Вестник Мининского университета. 2019. Т.7. №1.
3. Bergmann J., Sams A. Flip your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day. U.S.A.: International Society for Technology in Education, 2012.
4. Dziuban, C., Graham, C.R., Moskal, P.D. et al. Blended learning: the new normal and emerging technologies. International Journal of Education Technology in High Education. 15, 3 (2018) doi:10.1186/s41239-017-0087-5
5. Errington E.P. Developing scenario-based learning: Practical insights for tertiary educators. 2003. Palmerston North. Dunmore Press. pp. 9-20.
6. Gossman P., Stewart T., Jaspers M. & Chapman B. Integrating web-delivered problem-based learning scenarios to the curriculum. Active Learning In Higher Education. 2007. Vol. 8(2), pp. 139-153.
7. Graney J. Flipping Your EL Classroom: A Primer [El. resource] // http://newsmanager.commpartners.com/tesolc/downloads/features/2013/2013-10_flippedclass-rooms_graney.pdf.
8. Gros A. The design of smart educational environments. Smart Learning Environments. 2016. Vol. 3:15. DOI 10.1186/s40561-016-0039-x
9. Higginbotham G. Event-based learning: The benefits of positive pressure. The language teacher. 2009. pp. 15-18
10. Marshall H. Three reasons to flip your classroom [El. resource] // Bilingual Basics. August, 2013. - <http://newsmanager.commpartners.com/tesolbeis/issues/2013-08-28/6.html>.
11. Numento T., Uotila P. (2008) Events as Organisational Stories: an Event-Based Approach for Learning Media Production. In: Bruck P.A. (eds). 2008. Multimedia and E-Content Trends. Vieweg+Teubner. Available at: https://doi.org/10.1007/978-3-8348-9313-0_14 (accessed: 18. 11.2019).
12. Pons P., Catala A., Jaen J., Customizing smart environments: A tabletop approach. J. Ambient Intell. Smart Environ. 2015. Vol. 7(4), pp. 511-533.
13. Sharples M., Adams A., Ferguson R., Gaved M., McAndrew P., Rienties B., Weller M. & Whitelock D. Innovating Pedagogy 2014: Open University Innovation Report 3. Milton Keynes: The Open University. 2014.

14. Teacher Policy Development Guide. For Teachers' Education 2030. UNESCO. France. 2015. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002352/235272e.pdf> (accessed: 18. 11.2019).
15. The OECD Handbook for Innovative Learning Environments, OECD. Publishing. Paris. 2017. Available at: <https://www.oecd.org/education/the-oecd-handbook-for-innovative-learning-environments-9789264277274-en.htm> (accessed: 18.11.2019).
16. Zawacki-Richter, O., Marín, V.I., Bond, M. et al. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators?. International Journal of Education Technology in High Education. 16, 39 (2019) doi:10.1186/s41239-019-0171-0/

Педагогика

УДК 377.44

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна

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

магистрант Лебедева Татьяна Евгеньевна

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

магистрант Шарыгина Екатерина Николаевна

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

ВЗАИМНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ: ОСОБЕННОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. Статья раскрывает взаимное оценивание результатов обучения студентами в отечественной и зарубежной образовательной практике. Описаны существенные характеристики взаимного оценивания, проанализирован опыт применения взаимного оценивания в образовательном процессе отечественных и зарубежных образовательных организаций, раскрыты возможные формы взаимного оценивания, сформулированы достоинства и недостатки данного способа. Сделаны выводы о возможностях и перспективах использования взаимного оценивания результатов обучения в российском образовании.

Ключевые слова: взаимное оценивание, образовательная практика, студенты, перспективы.

Annotation. The article reveals the peer assessment of student learning outcomes in domestic and foreign educational practice. The essential characteristics of peer assessment are described, the experience of using peer assessment in the educational process of domestic and foreign educational organizations is analyzed, possible forms of peer assessment are disclosed, the advantages and disadvantages of this method are formulated. Conclusions are drawn about the possibilities and prospects of using peer assessment of learning outcomes in Russian education.

Keywords: peer assessment, educational practice, students, prospects.

Введение. Стремительное развитие массовых открытых онлайн-курсов (МООК) повысили интерес к возможностям взаимного оценивания результатов обучения. Метод взаимного оценивания (Peer Assessment), наряду с автоматизированной проверкой в форме тестов, выступает широко используемым способом оценки работ обучающихся на курсах.

Посредством взаимной оценки преподаватель получает возможность вовлечь обучающихся в процедуру оценки, а также добиться других, важных с дидактической точки зрения целей, таких как закрепление учебного материала, развитие критического мышления студентов, организация «работы над ошибками» и пр.

Целью данной работы является анализ взаимного оценивания результатов обучения как современного способа оценивания и определение перспектив его применения в образовательной практике.

Задачи работы:

- подбор и систематизация источников, раскрывающих практику использования взаимного оценивания в образовательном процессе;

- описание содержания и форм процедуры взаимного оценивания, достоинств и недостатков этого способа;

- формулировка выводов относительно возможностей и перспектив использования взаимного оценивания результатов обучения в отечественной образовательной практике.

Изложение основного материала статьи. Концептуальным основанием применения взаимного оценивания в современном образовании выступает теория коннективизма [11]. Эта теория была предложена Дж. Сименсом и С. Даунсом для объяснения процессов обучения в условиях активного использования информационных технологий и сетей в информационном обществе. Основной идеей концепции коннективизма выступает понимание различных сетей как сложных самоорганизующихся систем, в рамках которых информационное общество создает, развивает, распространяет и обогащает информацию. Современное обучение использует т.н. обучающую сеть, в структуре которой может быть выделены следующие уровни: нейросеть (мозг), концепция (область знания или учебная дисциплина) и социум (представленных в формах блогов, форумов, вики-страниц, социальных сетей, баз данных, библиотек, видео, подкастов и т.п.) [6]. В условиях такой сети знание непрерывно создается и трансформируется, что неизбежно приводит к тому, что снижается объем «эталонного», единственно верного знания. Каждый участник такой сети становится одновременно и учеником, и учителем, а объем знания, которое может быть проверено и оценено только педагогом, снижается, также возрастает значимость навыков оценивания. В подобных условиях значимость взаимной оценки повышается, этот способ оценивания становится важным инструментом как вовлечения студентов в образовательный процесс и повышения их учебной мотивации, так и способом повысить качество обучения [11].

В соответствии с концепцией коннективизма взаимная оценка (Peer Assessment) предполагает такой способ оценивания, когда последняя осуществляется равноправным участником отношений (в данном случае

образовательных), который не просто оценивает, но и является активным участником сети, а именно предоставляет собственные ресурсы и сервисы другим ее участникам и сам использует сторонние ресурсы и сервисы [10].

Определяя взаимное оценивание как способ оценивания обучающимися результаты работ своих коллег, сформулируем основные характеристики взаимного оценивания, которые позволят раскрыть его сущность и особенности реализации в образовательной практике.

Во-первых, для взаимного оценивания лучшим образом подходят задания эвристического и творческого характера, которые слабо поддаются автоматизированной проверке, например, творческие задания, презентации, эссе, проекты и пр. Потребность в оценке заданий такого типа и обусловила возрастание необходимости привлекать других обучающихся к проверке заданий в рамках дистанционного обучения, поскольку умения и личные отношения обучающихся невозможно проверить тестами.

Во-вторых, взаимная оценка может принимать разные формы, в зависимости от сложности предмета оценивания, целей обучения и формы работы со студентами. Так, взаимное оценивание может принимать вид:

- взаимного комментирования, позволяющего расширять и дополнять ответ, задавать дополнительные вопросы, опровергать сделанные выводы;
- взаимного рецензирования, предполагающего составление развернутой аргументированной рецензии;
- непосредственного оценивания по заданной преподавателем шкале [5].

В-третьих, необходимо понимание значимости взаимной оценки в разрезе итоговой оценки после изучения дисциплины. Чаще всего при взаимном оценивании во внимание принимается несколько оценок, включая оценку самого преподавателя, и осуществляется расчет средней интегральной оценки. Также может быть использован вариант, когда оценкам, полученным от других студентов, устанавливается весовое значение. Такие подходы позволяют снизить возможный субъективизм и избежать манипуляций при выставлении оценок членами группы.

В-четвертых, взаимное оценивание предполагает наличие четко проработанных методически критериев оценки заданий, позволяющих привлекать к оценке студентам производить её однозначно и единообразно. Критерии оценивания, предлагаемые оценивающим студентам, не должны отличаться от тех, которые использует сам преподаватель, а также отвечать требованиям кратности, точности, однозначности [4, 6].

В-пятых, процедура обработки результатов взаимного оценивания в условиях современного образования, особенно дистанционного, предполагает применения прокладных программных средств для расчета интегральных оценок, которое позволило бы облегчить и автоматизировать процедуру оценки. Примером специального программного обеспечения может выступать программа PASCA (Peer-Assessment System for Complex Artifacts), апробация которой осуществлялась в 2014–2016 гг. [8].

Реализация взаимного оценивания в условиях широко распространенной системы LMS Moodle может быть реализована посредством таких инструментов как Форум (дает возможность обучающихся как представлять ответы в виде файлов, так и проводить рецензирование работ других участников по заранее установленной форме), Семинар (позволяет регламентировать последовательность образовательного процесса от представления результатов обучения до оценивания и подведения итогов), Вики (как совместные документы, позволяющие осуществлять как групповое выполнение, так и взаимную оценку) [5].

В настоящее время наблюдается распространение метода взаимной оценки в отечественном и зарубежном образовании.

Опыт её использования в зарубежном образовании описан Hernandez R., Nulty D., Baker K.M., Wride M и др. [7, 9, 6, 12]. В работах описываются различные стратегии и способы организации взаимной оценки, в зависимости от уровня готовности преподавателя и обучающихся. Необходимо отметить, что технология взаимной оценки является достаточно развитой в зарубежном образовании и многие образовательные учреждения широко применяют этот метод наряду с традиционным оцениванием. Например, в Руководстве по взаимной оценке Тринити колледжа (Trinity College) предлагается использовать трехуровневую взаимную оценку [12].

На начальном этапе, когда студенты впервые сталкиваются с необходимостью дать оценку работам других студентов, предлагается использовать такие инструменты, как:

- «полосы обратной связи», которые представляют собой короткие и простые способы получения обратной связи по готовым контрольным вопросам, позволяющим дать общую оценку и сформулировать основной недостаток работы;
- «PMI» (англ. аббревиатура «плюс, минус и интересно»), который является способом экспресс-оценки результатов обучения. Такой способ позволяет выявить сильные и слабые стороны материалов и привести доказательства своих предложений.
- «Spoof Assessment» (от англ. spoof – подделка), в рамках которого преподаватель представляет обучающимся решения, содержащие ошибки или пробелы. В свою очередь, обучающиеся проверяют и оценивают предложенное решение, и в парах или группах исправляют ошибки, приводя собственные доказательства.

На втором, более развитом уровне, взаимная оценка может осуществляться в форме графика прогресса, «снежного кома», групповой взаимной оценки.

График прогресса – способ оценки индивидуальной образовательной продуктивности обучающегося, который включает все виды достижений студентов. В дальнейшем графики прогресса подлежат взаимному оцениванию в парах, группах или классе. Студенты могут давать друг другу объяснения относительно результатов, причин успеха и неудач, планов на будущее. В такой форме взаимное оценивание позволяет поделиться своими успехами, сравнить результаты обучения, мотивировать студентов к улучшению своих результатов.

Снежный ком – это форма взаимного выполнения задания и оценивания, в рамках которого учащиеся сотрудничают, чтобы получить групповой результат. Они организованы в небольшие группы и получают ответы на вопросы, над которыми они изначально работают индивидуально. Затем студенты сравнивают свои ответы, рассуждения и методы. Они обсуждают их и пытаются согласовать лучшие ответы и решить, почему они выбрали этот ответ.

Групповая взаимная оценка является одним из возможных способов для формальной оценки работы группы. Преподаватель после выполнения задания назначает оценку каждой группе, а затем студенты

распределяют индивидуальные оценки каждому члену своей группы, основываясь на том вкладе, который, по их мнению, они внесли в общий результат. Среднее значение для каждого учащегося может быть получено из диапазона оценок, которые им дают одногруппники.

Если навыки оценивания у студентов находятся на высоком уровне, то могут быть использованы такие способы взаимного оценивания как самостоятельное составление студентами средств оценивания (тестов), рецензировать или «встроенные стратегии обратной связи».

Самостоятельное составление тестов студентами предполагает совместную деятельность в парах или небольших группах для создания собственных вопросов или тестов и шкалы оценивания. Затем тесты могут быть переданы другим студентам. Студенты могут использовать возможности онлайн-сайтов и гаджетов, в том числе документы Google, для создания тестов с несколькими вариантами ответов. Такой способ оценивания дает возможность не только проработать учебный материал, но качественно развить навыки объективной оценки.

Рецензирование как способ взаимной оценки предполагает формулирование рецензии (открытой или анонимно). Это предполагает наличие специальных схем, правил и критериев составления рецензии, поскольку это позволяет снизить субъективность данного метода.

«Встроенная обратная связь» при взаимном рецензировании предполагает, что студенты, занятые выполнением комплексных письменных работ творческого характера, анонимно обмениваются работами для обратной связи несколько раз в процессе разработки. Вместо того, чтобы оценивать работу друг друга, каждый студент оценивает работу своего сверстника как рецензента, и это способствует получению итоговой оценки студента, проводящего рецензирование. Преподаватель оценивает качество предоставленной обратной связи, и это способствует групповой оценке поставщиков обратной связи.

Таким образом, разнообразие форм взаимной оценки позволяет констатировать, что для получения дидактического и воспитательного потенциала этого способа целесообразно сосредоточиться на качественной развернутой оценке, а не просто на количественном показателе, выраженном в баллах.

В российской образовательной практике взаимное оценивание пока не так широко распространено. Анализ источников позволил установить, что опыт взаимного оценивания описывается в рамках изучения высшей математики (Харлова А.Н.), иностранного языка (Бакулев А.В. и др.), менеджмент (Арлашкина О.В.), программирования (Королев Д.А. и др.), культурологии (Кравченко Д.А.) [5, 2, 1, 3].

Преимуществами взаимной оценки, которые позволяют определять её как перспективный для отечественной образовательной практики способ оценивания обучающихся, выступают:

- возможность обеспечить глубокую проработку изучаемого материала и организовать проверку и объяснение допущенных ошибок;
- возможность повысить роль и статус обучающегося от пассивного участника оценивая до активного эксперта;
- возможность повысить самостоятельность и ответственность обучающихся за результаты обучения;
- возможность развить критические навыки обучающихся, осознать свои сильные и слабые стороны, привлечь имеющийся у студентов опыт;
- возможность превратить взаимную оценку в эффективный инструмент обратной связи, создания атмосферы сотрудничества и вовлеченности в получение результатов обучения;
- возможность более эффективно управления временными и др. ресурсами при организации образовательного процесса.

В качестве недостатков взаимной оценки указываются следующие:

- возможность получить необъективные взаимные оценки других студентов, либо переоценку собственных достижений;
- риск неверной интерпретации студентами критериев и процедур оценивания, приводящие к снижению результатов и разногласиям;
- риск проявления негативизма, недоверия и к оценкам других участников.

Выводы:

1. Способ взаимной оценки результатов обучения студентами получает все большее распространение в отечественном образовании, особенно в рамках дистанционного обучения. Этот способ не заменяет традиционную оценку преподавателем, однако дополняет её, позволяя вовлекать студентов в процесс оценивания, создавать новые смыслы обучения, развивать их критические навыки.

2. Использование данного способа оценивания на практике требует значительной методической проработки вопросов, связанных с весомостью результатов взаимной оценки в итоговую оценку по дисциплине, установлением процедур и критериев оценивания, организацией самой процедуры оценки и обработки полученных результатов.

3. В зарубежной образовательной практике взаимное оценивание более распространено, используется широкий набор приемов и форм взаимного оценивания, которые представляют несомненный интерес для отечественного образования.

Литература:

1. Арлашкина О.В. Применение методы взаимного оценивания в обучении менеджменте // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2018. № 2 (50). С. 132-141
2. Бакулев А.В., Бондарев М.Г. Peer Assessment как метод контроля в смешанном обучении английскому языку для специальных целей. Южный федеральный университет. URL: <http://www.apkpro.ru/doc/22.06.2016%20Peer%20Assessment.pdf> (дата обращения: 19.12.2019).
3. Кравченко Д.А. Классический и современный подходы к измерению валидности заданий на взаимное оценивание в МООК // Вопросы образования. 2018. № 4. С. 99-115.
4. Прохорова М.П. Семченко А.А. Инновационная деятельность преподавателя вуза как фактор качества педагогического образования // вестник Мининского университета. 2016. №1
5. Харлова А.Н. Организация взаимного оценивания в электронном курсе «Математика 2.4.» // Лучшие практики электронного обучения. Томский политехнический университет. URL: <http://portal.tpu.ru:7777/eL/img/Tab4/harlova.pdf> (дата обращения: 19.12.2019).
6. Baker K.M. Peer review as a strategy for improving students' writing process. Active Learning in Higher Education. 2016. pp. 1-14

7. Hernandez R. Benefits and Challenges of using self and peer assessment UCD Teaching and Learning / Resources. Dublin, Ireland's Global University. 2010. URL: <https://www.ucd.ie/t4cms/ucdtla0033.pdf> (дата обращения: 19.12.2019)
8. Kolomiets A.I., Maksimenkova O.V., Neznanov A.A. On business processes of computer-supported collaborative learning: A case of peer assessment system development. Business Informatics. 2016. No. 4 (38). pp. 35-46.
9. Nulty D.A Guide to Peer and Self-Assessment Approaches and Practice Strategies for Academics. Brisbane: Griffith Institute for Higher Education, Griffith University. 2008. URL: http://www.griffith.edu.au/_data/assets/pdf_file/0016/142108/GuidePeerSel-fAssessment-Long.pdf (дата обращения: 19.12.2019).
10. Sadler P.M., Good E. The Impact of Self- and Peer-Grading on Student Learning // Educational Assessment. 2006. 11.1. pp. 1-31.
11. Siemens, G. Connectivism: A learning theory for the digital age. 2004. URL: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> (дата обращения: 19.12.2019).
12. Wride M. Guide to Peer-Assessment. Academic Practice, University of Dublin Trinity College. 2017. URL: <https://www.tcd.ie/CAPSL/assets/pdf/Academic%20Practice%20Resources/Guide%20to%20Student%20Peer%20Assessment.pdf> (дата обращения: 19.12.2019).

Педагогика

УДК:377.018.48

преподаватель Редников Андрей Николаевич

Федеральное казенное учреждение дополнительного

профессионального образования «Кировский ИПКР ФСИН России» (г. Киров);

доктор педагогических наук, профессор Александрова Наталья Сергеевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

«Вятский государственный университет» (г. Киров)

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье дана характеристика процесса формирования социальной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы в условиях учебного процесса учреждения дополнительного профессионального образования, перечислены формы работы с сотрудниками, обозначена их специфика и преимущества.

Ключевые слова: сотрудники уголовно-исполнительной системы, дополнительное профессиональное образование, учебный процесс.

Annotation. The article describes the process of formation of social competence of employees of the penal system in the educational process of the institution of additional professional education, lists the forms of work with employees, identifies their specifics and advantages.

Keywords: employees of the criminal Executive system, additional professional education, educational process.

Введение. В современных условиях качественно меняется характер требований к уровню подготовленности и профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы. В связи с этим поиск новых, наиболее эффективных путей обучения в учебных заведениях ФСИН России становится все более актуальным, так как сотрудники уголовно-исполнительной системы должны получать не только базовые профессиональные знания, но и в дальнейшем грамотно использовать их в своей служебной деятельности. Одним из основных направлений кадрового обеспечения работников уголовно-исполнительной системы, является повышение качества образовательных программ, в том числе программ дополнительного профессионального образования, обеспечения их содержания во взаимосвязи с пенитенциарной практикой с формированием у сотрудников социальной компетентности.

Изложение основного материала статьи. Современный этап образования характеризуется стремительно разворачивающимися инновационными преобразованиями различных сфер. В связи с этим, пенитенциарным учебным заведениям приходится быстро реагировать на происходящие изменения, постоянно развиваться с учетом возрастающих требований государства и общества к процессу подготовки квалифицированных сотрудников уголовно-исполнительной системы.

Сегодня от сотрудника уголовно-исполнительной системы требуется высокий уровень профессионального развития. К профессиональной деятельности пенитенциарного работника предъявляются достаточно серьезные требования, прежде всего, например, профессиональные знания и умения, которые приобретаются в ведомственных учебных заведениях и приближены к реальной работе, связанной со спецификой несения службы с лицами, отбывающих наказание.

Пенитенциарную деятельность относят к социономическим профессиям, так как объектом воздействия является другой человек или группа людей. В этой связи независимо от занимаемой должности сотрудник помимо общих профессиональных знаний и умений должен обладать социальной компетентностью. Социальная компетентность представляет собой наличие специальных знаний и умений, позволяющих ориентироваться в любой социальной ситуации, принимать верные решения и достигать поставленных целей. Отсутствие общего понимания социальной компетентности у сотрудника уголовно-исполнительной системы может вызвать серьезные трудности. Социальная компетентность сотрудников уголовно-исполнительной системы необходима исходя из постоянного взаимодействия с людьми не социализированными, имеющими криминальные ценности. Большинство осужденных характеризуется достаточно низким уровнем образования, культуры, искаженными нравственными ценностями, наличием криминальной субкультуры. Однако именно осужденные являются одновременно и объектом, и субъектом воспитательного процесса сотрудников уголовно-исполнительной системы, поскольку не наказание, а исправление осужденных, их раскаяние, изменение их ценностных ориентаций, ресоциализация и социальная адаптация – основная цель функционирования всей уголовно-исполнительной системы. Поведение осужденного выстраивается по системе отношений, в которой осужденный выступает как объект воздействия: микросреда осужденных –

администрация исправительного учреждения – воздействие на осужденного – его отношение к воздействиям. Таким образом, основным компонентом ресоциализации личности в процессе уголовного наказания выступает сотрудник исправительного учреждения и осужденный, их совместная деятельность. От их нравственно-правового потенциала зависят содержание и характер их отношений и нравственно-психологическая атмосфера в общности осужденных.

Качественное совершенствование процесса преподавания по программам дополнительного профессионального образования тесно связано с инновационностью, которая заключается в целенаправленном внедрении в образовательный процесс новых технологий, способствующих эффективному обучению сотрудников уголовно-исполнительной системы в дополнительном профессиональном образовании. Изучение реального состояния нравственно-правовой сферы осужденных и нравственного облика современного сотрудника исправительного учреждения как субъектов ресоциализации позволяет достичь системности в этой работе.

В ведомственном учебном заведении дополнительного профессионального образования сотрудники обучаются по программам повышения квалификации, переподготовка, первоначальная подготовка. Так на примере ФКУ ДПО Кировский ИПКР ФСИН России в практико-ориентированной образовательной среде были апробированы практико-ориентированные технологии, к которым мы отнеси деловые и ролевые игры, комплексные методические учения, бинарные занятия; проводимые в стенах института межкафедральные практические, научно-практические круглые столы, семинары, конференции с обязательным приглашением практических работников.

Понятие «инновация» в контексте формирования социальной компетентности относится не только к созданию и распространению новшеств, но и к таким изменениям, которые носят существенный характер, сопровождающиеся изменениями в образе деятельности, стиле мышления. Инновационный подход ориентировал нас на внесение в процесс обучения новизны, обусловленной особенностями динамики развития профессиональной деятельности, потребностями личности, общества и государства, на выработку у сотрудников социально-полезных знаний, убеждений, черт и качеств характера, отношений и опыта поведения, профессиональных установок. Инновационность учебной работы требовала совершенствования преподавания через применение интерактивных форм и методов обучения. Эти формы широко используются в интенсивном обучении, а также при проведении нестандартных видов занятий.

Активные формы обучения, ориентированные на формирование социальной компетентности позволяют наиболее полно и с пользой усваивать материал и применять его в ситуациях профессиональной деятельности. При применении активных форм обучения обучающиеся приобретают способность рассматривать различные ситуации с точки зрения других людей, проявляют более высокий уровень социальной активности. На методическом уровне активные формы обучения представляли собой совокупность приемов и стратегий, применяемых в рамках занятия по определенной тематике, в том числе с точки зрения междисциплинарного подхода.

Одним из видов активных форм обучения является проведение интерактивных семинаров (тренингов). С 2013 г. в Кировском ИПКР ФСИН России в учебный процесс был внедрен интерактивный семинар «Социальная компетентность сотрудников исправительных учреждений как фактор подготовки осужденных к освобождению». Основная цель интерактива – эффективное обучение сотрудников к организации процесса социального взаимодействия с осужденными.

В числе задач интерактива отметим следующие:

- рассмотреть организационно-правовые основы, связанные со спецконтингентом;
- проанализировать учебные видеоматериалы, связанные со спецконтингентом;
- разработать алгоритм действий сотрудника в нестандартных ситуациях, связанных со спецконтингентом;
- определить наиболее рациональные и целесообразные приемы и способы действий в различных ситуациях, связанных со спецконтингентом;
- разработать выходы из ситуаций и способы предупредительно-профилактической направленности, связанных со спецконтингентом.

В образовательном процессе, направленном на формирование социальной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы, рассматриваются и выполняются ряд упражнений и заданий под руководством преподавателя: моделируются и проигрываются конкретные ситуации; проводится анализ реального поведения участников, что позволяет получить информацию о степени эффективности поведения для решения предложенных задач. В результате получаемая информация преобразуется из пассивного состояния – «знания», в активное – «умения». Стоит отметить плюсы интерактивного семинара «Социальная компетентность сотрудников исправительных учреждений как фактор подготовки осужденных к освобождению»:

- во-первых, в группе каждый является как участником, который может экспериментировать с изменениями в своем поведении, так и наблюдателем, который контролирует результаты этих изменений;
- во-вторых, группа является «микроскопом», представляющим реальный мир в миниатюре, с теми же проблемами и сложными ситуациями;
- в-третьих, главный акцент делается на развитие всех компонентов социальной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы.

Кроме того, значительным плюсом такого рода упражнений является возможность получить оценку социальной компетентности со стороны. Обучение сотрудников происходит успешно, если каждый член группы может получить четкую и корректную обратную связь об уместности и эффективности своего поведения в обстановке, в которой можно свободно задавать вопросы, проводить исследования и приобретать новый опыт.

Выполняя в учебных ситуациях те или иные функции и определенные роли, сопоставляя их особенности с собственным профессиональным опытом, сотрудники начинают различать внешнюю и внутреннюю сторону профессиональной деятельности вообще и своей собственной жизни в частности, общий смысл и характер человеческих отношений в служебном коллективе. В этой связи нельзя не согласиться с утверждением, что самым действенным фактором развития в образовательном процессе были и остаются отношения и действия преподавателя, который устанавливает собой ту или иную степень успешности

развития слушателей. Образовательный процесс невозможен также без поддержки преподавателем интереса, любопытства и положительного эмоционального настроения сотрудников.

Организационная структура интерактивного семинара позволяет проводить его среди следующих категорий слушателей, проходящих обучение в Кировском ИПКР ФСИН России: оперативные дежурные ИУ, ЛИУ, ЛПУ, КП (повышение квалификации), начальники (заместители начальников) управлений (отделов) безопасности ГУФСИН, УФСИН, ОФСИН (повышение квалификации), начальники отрядов ИУ, ЛИУ, ЛПУ, КП (повышение квалификации), младшие инспекторы отделов безопасности, режима, охраны (специальное первоначальное обучение).

В рамках интерактивного семинара при его проведении также используются и другие формы обучения: мозговой штурм, кейс-метод, творческие задания, интерактивная лекция, деловая игра, дискуссия. Обучение слушателей в формате интерактивного семинара посредством вышеперечисленных форм обучения обеспечивает:

- подачу моделируемых вводных, связанных с функционированием исправительных учреждений в обычных условиях и при осложнении оперативной обстановки, максимально приближенных к повседневной практической деятельности уголовно-исполнительной системы с учетом заложенных параметров (общая обстановка) и показателей (статистической отчетности деятельности отделов и служб) по основным и обеспечивающим направлениям служебной работы исправительного учреждения;

- создание игровых отношений между слушателем, его игровым аналогом в искусственной среде и ответной реакции среды на активность играющего. Данный класс сред обладает очень высоким (хотя и сложным) мотивирующим влиянием. Такая среда позволяет длительное время фиксировать внимание и сохранять активность слушателей;

- создание эффекта динамической адаптации к параметрам среды и формирование адекватного поведения после многократного повторения однородных видов деятельности. Основной задачей, является обеспечение учебной деятельности и деятельности, осуществляемой в реальной профессиональной среде.

Завершение интерактивного семинара «Социальная компетентность сотрудников исправительных учреждений как фактор подготовки осужденных к освобождению» целесообразно проводить за круглым столом, со всеми участниками семинара не смотря на разные категории слушателей, круглый стол представляет собой разговор между равноправными членами коллектива.

Беседу за круглым столом целесообразно проводить при горизонтальном информировании, когда присутствуют не только коллеги одного уровня должностей, но и сотрудники других категорий и структурных подразделений. Обсуждение за круглым столом, как правило, организуется с целью разрешения спорных вопросов. Участники круглого стола обладают равными правами, т.е. их голоса имеют одинаковый вес вне зависимости от занимаемого служебного положения. Так для решения профессиональных проблем появляется возможность использовать знания и способности различных должностных категорий сотрудников. Желательно, чтобы они не находились в прямом подчинении, иначе отдельные участники будут чувствовать скованность, что может негативно сказаться на результатах обсуждения. В силу того, что участниками круглого стола являются сотрудники, проходящие службу в должностях, с которыми непосредственно связаны темы и вопросы, выносящиеся на обсуждение, происходит обмен опытом в данной профессиональной сфере, рассматриваются практические примеры решения служебных вопросов. Главной особенностью круглого стола является тот факт, что его участники, как правило, имеют определенный опыт в практической деятельности в области обсуждаемых вопросов. И это делает его востребованным в процессе формирования социальной компетентности сотрудников различных структур уголовно-исполнительной системы.

Выводы. Таким образом, организация учебного процесса в практико-ориентированной образовательной среде ведомственного вуза дополнительного профессионального образования позволяет подготовить сотрудника, обладающего социальной компетентностью, способного на профессиональном уровне решать профессиональные задачи и организовывать социальное взаимодействие.

Литература:

1. Грудзинская Е.Ю., Марико В.В. Активные методы обучения в высшей школе: учебно-методические материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии». – Нижний Новгород, 2007. – 182 с.
2. Гришина Н.В. Изменения жизненной ситуации: ситуационный подход // Психологические исследования. — 2013. — № 6 (30). — URL: <http://psystudy.ru>
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М., «Логос», 2000. – 384 с.
4. Коблянская Е.В. Психологические аспекты социальной компетентности: Дис. Канд. пед. Наук / Е.В. Коблянская. – СПб., 1995. – 210 с.
5. Сикевич З.В., Крокинская О.К., Поссель Ю.А. «Социальное бессознательное» Издательский дом «Питер», 2005. – 266 с.
6. Масленникова В.Ш. Личностная композиция социального отношения / В.Ш. Масленникова // Современные концепции воспитания. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им К.Д. Ушинского, 2000. – 84-89 с.

УДК: 37

кандидат педагогических наук, доцент Романова Галина Александровна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Московской области «Академия социального управления» (г. Москва)

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Динамические преобразования всех сфер жизнедеятельности государства, общества, каждой образовательной организации обуславливают необходимость развития социокультурной образовательной среды, отвечающей потребностям ее субъектов. В статье предложен алгоритм разработки концепции развития социокультурной образовательной среды, а также описаны условия и принципы ее организации.

Ключевые слова: социокультурная образовательная среда; компоненты образовательной среды; поликультурность; социум.

Annotation. The dynamic transformations of all spheres of the life of the state, society, and each educational organization necessitate the development of a sociocultural educational environment that meets the needs of its subjects. The article proposes an algorithm for developing a concept for the development of a socio-cultural educational environment, and also describes the conditions and principles of its organization.

Keywords: sociocultural educational environment; components of the educational environment; multiculturalism; society.

Введение. Одним из ведущих приоритетов современного образования является создание условий для личного саморазвития человека, обеспечения его эффективной социализации и интеграции в систему социальных отношений. Это становится весьма значимым в контексте социокультурного многообразия, в условиях социокультурной среды.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время нет общепринятого определения понятия социокультурная среда. В ряде социологических исследований сформулированы идеи о воздействии на человека совокупностей социальных факторов, о влиянии социальной среды на развитие личности, на формирование жизненных смыслов и ценностных ориентаций. Социокультурная среда может быть представлена как саморазвивающаяся целостность материальных и духовных, экономических и правовых, социальных и психологических условий становления и развития личности. В данном контексте социокультурная образовательная среда является подсистемой среды социокультурной, в связи с этим она может быть описана в соответствии со спецификой определяющих ее макро-, мезо- и микрофакторов, то есть на глобальном, региональном и локальном уровне. Локальная социокультурная образовательная среда как открытая система интериоризует внешние социальные отношения, обуславливая специфику формирования культурных ценностей субъектов в процессе усвоения социального опыта. Тогда она может рассматриваться как совокупность специально созданных влияний и условий, направленных на формирование и приращение личностных характеристик в контексте особенностей образовательного пространства конкретной школы; как система социально-психологических и организационно-педагогических условий, являющих собой основу для проявления как уже сформированных способностей и индивидуальных особенностей человека, его интересов, так и для еще не актуализированных, что подтверждает ее воспитывающий личностный потенциал [2]. Надо признать, что поликультурность социума обуславливает особенности формирования единого социокультурного образовательного пространства, однако эти особенности представляют собой и необходимый ресурс формирования личности, готовой к эффективной социокультурной коммуникации в условиях мультикультуры. Таким образом, локальная социокультурная образовательная среда предстает как система влияний и условий формирования личности в соответствии с конкретными особенностями средообразующих факторов; как совокупность возможностей для развития личности, содержащихся в конкретном социальном и пространственном - предметном ее окружении.

Образовательная среда включает следующие компоненты: пространственно-предметный; содержательно-методический; коммуникативно-организационный. Как прямым, так и косвенным источником и реализатором ресурса и потенциала непрерывного развития социокультурной образовательной среды будет являться триединство ее составляющих.

Предметно-пространственная составляющая образовательной среды предполагает наличие определенной инновационной инфраструктуры, обеспечивающей комфортность взаимодействия субъектов среды с учетом особых возможностей и потребностей субъектов в реализации социально-образовательных задач. Данный компонент несет и социально-адаптационную нагрузку. Критерием сформированности социокультурной образовательной среды и, соответственно, реализации предметно-пространственного компонента будет являться функционально грамотно выстроенная в соответствии с предъявляемыми к ней требованиями архитектурно-пространственная окружающая среда.

Деятельностный компонент социокультурной образовательной среды связан с технологизацией ее формирования и развития как образовательной системы в соответствии с целевой заданностью, включающей формирование заданных характеристик ее субъектов. Он обеспечивает формирование поведенческого компонента субъектов, определяет сущность и алгоритм функционирования всех составляющих социокультурной среды.

Социальная или субъект-субъектная составляющая образовательной среды обеспечивает целенаправленную взаимосвязанную деятельность всех акторов среды, направленную на развитие способности к самоанализу и самооценке собственной деятельности каждого субъекта, поиску оптимальных стратегий развития отношений в поликультурной социуме на основе личностной рефлексии. Она определяет характер взаимоотношений всех субъектов образовательной деятельности в условиях данной среды (обучающихся всех категорий и их родителей, педагогов и администрации, иных работников), формирует психологический климат среды, обозначая ценностно-смысловые доминанты функционирования целостной среды и взаимодействия ее субъектов.

Совершенно очевидно, что социокультурную образовательную среду надо развивать. Этого требуют динамические преобразования всех сфер жизнедеятельности государства, общества, каждой образовательной

организации независимо от типа и вида, уровня образования, каждого социального института, включая семью.

Однако развитие социокультурной образовательной среды, на наш взгляд, связано с необходимостью определения некоего проблемного поля, включающего как наиболее общие вопросы, так и частные, которые потребуют конкретизации в соответствии с особенностями той или иной образовательной организации (или, например, того или иного социального института).

Рассмотрим проблемы развития социокультурной образовательной среды на примере общеобразовательной организации, то есть обычной средней школы. Данные проблемы, на наш взгляд, во многом обусловлены затруднениями в определении стратегии развития образовательной среды, выраженной в соответствующей концепции, а также механизмах ее реализации.

Рано или поздно перед руководством общеобразовательной организации встает вопрос о разработке концепции развития социокультурной образовательной среды. И тогда педагогам-практикам предстоит решить важнейшую задачу: с чего начать? Попробуем разобраться с алгоритмом ее решения.

Разработка концепции развития социокультурной образовательной среды, а затем и программы ее реализации, начинается с выявления потребностей конкретной школы, социума, всех участников образовательных отношений в конкретных преобразованиях, реализация которых позволит перевести социокультурную образовательную среду на более высокий уровень, удовлетворяя потребности ее субъектов. То есть, необходимо обосновать актуальные потребности (запросы) среды и ее субъектов и определить противоречия, трудности, стоящие на пути удовлетворения этих потребностей.

Итак, первый шаг – определение потребностей субъектов среды и обоснование необходимости тех или иных модификаций среды для их удовлетворения, то есть аргументирование актуальности решения проблемы. Далее следует определить цель или конечный результат преобразований и обозначить следующие шаги в разработке концепции:

1) теоретико-методологические обоснования развития социокультурной образовательной среды (парадигма развития, научные подходы и принципы);

2) основные характеристики образовательной среды организации с точки зрения особенностей ее целенаправленности;

3) условия эффективного функционирования социокультурной образовательной среды как потенциала удовлетворения потребностей социума и субъектов среды, возможные инструментальные и содержательные модификации среды в соответствии с ее целевой заданностью;

4) внешние и внутренние ресурсы развития социокультурной образовательной среды;

5) критерии эффективности развития социокультурной образовательной среды (включая инструментарий отслеживания достижения промежуточных результатов);

6) возможные риски развития социокультурной образовательной среды и разработка соответствующих профилактических мер;

7) этапы и направления развития социокультурной образовательной среды.

К условиям организации социокультурной образовательной среды можно отнести:

– материально-техническое обеспечение, направленное на создание безбарьерной среды в организации социально-образовательного пространства жизнедеятельности субъектов образовательных отношений;

– учебно-методическое и информационное обеспечение участников совместной деятельности по преобразованию социокультурной среды;

– организационно-педагогическое обеспечение субъектов;

– кадровое обеспечение образовательного процесса в условиях формирующих модификаций среды;

– социально-психологическое обеспечение социокультурной образовательной среды в соответствии с ее целевой заданностью (комплексное и многоуровневое сопровождение всех участников образовательного процесса).

Концепция развития социокультурной образовательной среды организации может базироваться на следующих принципах: социально-педагогического партнерства субъектов образовательных отношений; ценностного отношения ко всем участникам образовательного процесса; культуросообразности; субъектности; вариативности социального воспитания; адресной направленности влияний как условий реализации возможностей каждого в условиях поликультурного образования; связи строения социокультурной образовательной среды с заданной функцией; приоритета личностного развития на основе общечеловеческих ценностей; системности и взаимообусловленности всех составляющих социокультурной образовательной среды; стимулирования различных форм социально значимой инициативы и активности, направленной на совершенствование окружающего жизненного пространства и себя в нем.

Следует отметить, что весьма очевидный формирующий и развивающий личностные компетенции субъектов поликультурного социума потенциал социокультурной образовательной среды может и не быть реализованным в том случае, если условия функционирования и развития данной локальной социокультурной образовательной среды не будут соответствовать определенным характеристикам. Это представляется весьма важным умозаключением в определении критериев и показателей эффективности организации взаимодействия участников образовательных отношений в условиях социального многообразия для обеспечения их непрерывного личностного развития и самореализации в поликультурном социуме. В этой связи важно предвидеть возможность положительных содержательных и инструментальных преобразований среды с целью оптимизации развития всех ее составляющих. Данный тезис актуализирует проблему не только проектирования образовательной среды, но и обозначает проблему ее непрерывного развития в ситуации неопределенности, постоянно изменяющейся действительности. Связанная с внешней средой и подержанная ее влиянием, образовательная среда должна быть устойчива. Устойчивость ее проявляется в способности к преобразованиям без потери целенаправленности ее функций. Необходимо научиться управлять преобразованиями, модификациями (которые, вполне очевидно, могут быть не только позитивными, но и бесполезными и даже вредными).

Инструментальные модификации социокультурной образовательной среды предполагают изменение путей реализации целей и решения задач; средств; приемов и операций достижения целей. Изменения будут касаться и форм как определенным образом упорядоченной деятельности, способов реализации ее содержания, внешнее выражение метода или средства. Содержательные видоизменения образовательной

среды будут определяться в соответствии с целевой заданностью конкретной локальной среды и векторами ее развития.

Особенные характеристики социокультурной образовательной среды будут обусловлены спецификой ее конкретной практики, связанные с разработкой критериев ее оценки в соответствии с целевыми установками, а также уровневой градацией показателей ее качества: осознаваемость; насыщаемость; обобщенность; эмоциональность; безопасность; устойчивость; когерентность; мобильность и социальная активность [3].

Образовательная деятельность школ, работающих в сложных социальных условиях, сопряжена с рядом трудностей, имеющих как общий, так и особенный характер. Специфика их социально-образовательных задач может быть обусловлена напряженной социальной ситуацией в данной местности (территориальная близость школ к промышленным зонам, крупным строительным площадкам, удаленность от культурных центров (и вообще большая удаленность от других населенных пунктов), высокий уровень преступности в регионе, отсутствие рабочих мест для родителей в непосредственной близости от дома), большой приток семей мигрантов) и социально-экономическими проблемами семей обучающихся. Ведущей целью образовательного учреждения становится создание системы программно-методического, нормативного и информационного обеспечения обучения, развитие различных форм альтернативного обучения, комплексного сопровождения всех обучающихся, обеспечение психологического здоровья всех участников образовательного процесса [1].

Особые трудности в разработке стратегии развития и определении механизмов достижения оптимальных образовательных результатов, отвечающих потребностям семьи и государства, испытывают школы, реализующие программы инклюзивного образования (совместное обучение детей, отличающихся состоянием здоровья и имеющих, в связи с этим, особые образовательные потребности), а также школы, в которых отсутствуют программы профильного обучения и программы для способных и одаренных детей.

Выводы. Сегодня становится важным не только уметь планировать предстоящую деятельность всей образовательной организации, но и видеть прообраз планируемого результата, обладать способностью к антиципации – предвосхищению того результата, на достижение которого и направлена деятельность субъектов поликультурного социума образовательной среды с учетом рисков и возможных затруднений.

Это приводит к необходимости научного подхода к проектированию деятельности образовательных организаций, включая разработку индивидуальных образовательных траекторий обучающихся и программ педагогического сопровождения в соответствии со спецификой сложных социально-экономических условий, а также внешних и внутренних ресурсов социокультурной образовательной среды.

Литература:

1. Малофеев, Н.Н. Образование как институт социализации лиц с ОВЗ в современном обществе / Н.Н. Малофеев. – Москва, 2010.
2. Романова, Г.А. Развитие социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования как социально-педагогическая проблема / Г.А. Романова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55. – Ч. XI - с. 175-181.
3. Ясвин, А.В. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / А.В. Ясвин. – М.: Смысл, 2001.

Педагогика

УДК: 37.025

кандидат педагогических наук Соколова Ольга Юрьевна
Институт специального образования и комплексной реабилитации,
Московский городской педагогический университет (г. Москва)

МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РАБОТА С ПОДРОСТКАМИ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В статье освещаются вопросы реализации ресурсов музейной педагогики и поиск путей развития познавательных процессов, социализации, обогащения сенсорного опыта у посетителей с нарушением зрения. Обосновывается образовательная роль музейного пространства, для этого рассматриваются история и способы включения международной и отечественной музейной педагогики в глобальный инклюзивный процесс и возможность применения мирового опыта в отечественной экскурсионной работе, анализируются особенности познавательных процессов подростков с нарушением зрения.

Ключевые слова: коррекционная педагогика, инклюзивное образование, инклюзивный музей.

Annotation. The article highlights the issues of the implementation of museum pedagogy resources and the search for ways to develop cognitive processes, socialization, enrichment of sensory experience in visually impaired visitors. The educational role of the museum space is substantiated; for this, the history and ways of including international and domestic museum pedagogy in the global inclusive process and the possibility of applying world experience in domestic excursion work are examined, the cognitive processes of people with visual impairment are analyzed.

Keywords: Corrective pedagogy, inclusive education, inclusive museum.

Введение. Со второй половины XX века в мире прослеживается активная деятельность по созданию доступной среды для людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности, в том числе, в переосмысливающих феномен посетителя музеев. С учётом таких факторов, как увеличение продолжительности жизни и повышение среднего возраста населения, прогрессирующее распространение обусловленных эндогенными и экзогенными факторами болезней, связанных с нарушениями сенсорных систем и интеллекта, процент людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности будет расти, считают в чикагской некоммерческой организации Open Doors (букв. «Открытые двери») [7]. Теперь принимать посетителя с ограниченными возможностями жизнедеятельности должен каждый музей. Но нельзя говорить об инклюзии, беря в расчет только физическую доступность музейных залов. Средствами

музейной педагогики можно создать условия для полноценного восприятия предметов искусства, обогатить сенсорный опыт, сформировать и развить эстетические потребности, развить знаково-символическую деятельность, дискурсивное мышление, перенеся акцент музейной педагогики с культурологического на педагогический.

Изложение основного материала статьи. История реализации музейного потенциала в образовательной и воспитательной работе с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья в Европе ведёт отсчёт со второй половины XX века и несколько раньше – в США. Разновременность обусловлена состоянием экономик и инфраструктур стран после Второй мировой войны, а сам факт обращения к такому зрителю связан с переоценкой ценностей, вызванной беспрецедентными человеческими потерями.

По словам Ребекки Макгиннис, координатора доступности Metropolitan Museum of Art (Музей искусств Метрополитен, Нью-Йорк) [6], несмотря на доступность изображений и информации (в печатном и цифровом виде), опыт непосредственного взаимодействия с произведениями искусства по-прежнему остается наиболее важным и ценным. Физическое присутствие объекта является мощным стимулом преодоления преград, с которыми связан доступ в музей и навигация в нем. Музей искусств Метрополитен, пожалуй, был одним из первых музеев в США, обративших внимание на необходимость решения задач включения посетителей с ограниченными возможностями в свои программы. Первое кресло-каталка появилось в музее в 1906 году, а в 1913 заработали программы для незрячих детей.

В октябре 2013 года Музеем Метрополитен из работ участников проекта “Seeing Through Drawing” («Глядя через рисунок») – занятия изобразительной деятельностью для людей с частичной или полной потерей зрения) была организована выставка, где авторы представили произведения, созданные под впечатлением от знакомства с экспонатами музея, которые организаторы проекта не только подробным образом описали посредством тифлокомментария, но даже дали своим подопечным изучить наощупь. В рамках работы «мультисенсорных станций» все гости музея Метрополитен могут исследовать экспонаты через запах, звук и музыку, осязание, вербальные описания, то есть, используя компенсаторные механизмы. Такой опыт релевантен посетителям с ограниченными возможностями здоровья, а для остальных зрителей эти занятия имеют просветительское и воспитательное значение, давая возможность почувствовать на себе специфику восприятия тех, у кого не все органы чувств могут участвовать в этом процессе.

Первые шаги, сделанные специалистами The Smithsonian Institution (Смитсоновский институт, включающий научно-исследовательский и образовательный институт в США и комплекс музеев) для преодоления сложностей во взаимодействии с особыми посетителями, были с технической точки зрения элементарными: размещение видеоскранов и части экспонатов на высоте, удобной для восприятия посетителями на инвалидных колясках. Программа для детей с когнитивными расстройствами и РАС позволяет семьям посетить большинство музеев Смитсоновского института до открытия и осмотреть экспозицию в отсутствие других посетителей. Своим посетителям Смитсоновский институт предложил участие в реализации проекта по созданию аудио-описаний экспозиции, образовав таким образом сообщество вокруг музейной деятельности, что является и просветительской работой [8].

Опции для посетителей с особыми потребностями предлагают не только такие гиганты как Metropolitan Museum или The Smithsonian Institution. В Museum of Fine Arts, Boston (Музей изящных искусств в Бостоне) разработано приложение для мобильных устройств, интерфейс которого организован так, что его контент доступен всем посетителям музея в равной степени, независимо от состояния здоровья. Программа под названием ByteLight, в которой навигация по экспозиции построена через взаимодействие смартфона со светодиодными фонарями, расположенными в помещении, в 2014 году была впервые опробована в Museum of Science, Boston (Музей Науки в Бостоне). Мобильное приложение, выпущенное для посетителей Guggenheim Museum (Музей Гуггенхайма), содержит контент с вербальным описанием экспозиции, интерфейс которого предполагает возможность тактильного управления. Art Institute of Chicago (Чикагский институт искусств) предлагает своим незрячим и слабовидящим посетителям копии экспонатов, изготовленные при помощи 3D-принтера, используя которые можно ощупью изучить масштаб, состав и компоновку элементов, особенности пластика и другие характеристики, сложные для восприятия при дефиците зрительного анализатора.

Обратимся теперь к опыту Стран Европы. Представители Франции заботятся об эстетике музейной экспозиции, отвергая утверждение о том, что для незрячего или слабовидящего посетителя музея расположение экспонатов, освещенность, состояние экспонатов в эстетическом плане не имеют значения. В тактильной экспозиции музеев Франции присутствует активно обсуждаемая практика тактильного осмотра экспонатов в перчатках. В Лувре практикуется ознакомление с некоторыми произведениями скульптуры и моделями ощупью без перчаток. Музей Прадо (Испания) предлагает для знакомства с живописью рельефные полноразмерные репродукции, сопровождаемые описаниями по системе Брайля и аудиогидом. Афинский тактильный музей предоставляет все свои экспонаты для знакомства наощупь. Музей Ван Аббе (Нидерланды) предлагает экскурсии для незрячих и слабовидящих, которые проводятся подготовленными гидами. Специфика опыта английского инклюзивного музея заключается в том, что экскурсию для данной категории посетителей проводит человек, имеющий такую же форму ограничения здоровья, что и экскурсанты, например, музей Виктории и Альберта, музей Дерби.

В музеях Германии выстраивают специальные экскурсионные маршруты для незрячих, где отмечаются подлинные экспонаты, которые разрешены для тактильного восприятия. Частный Struwwelpeter Музей под Франкфуртом на Майне под патронажем «Frankfurter Werksgemeinschaft e.V.» (социальное общество для психически больных и инвалидов) в своём роде презентует наследие психиатра и писателя Генриха Гофмана, взаимодействуя с посетителями экспозиции музея в логике арттерапии: буквально всё можно трогать, чувствуя себя персонажем литературных произведений герра Гофмана, в музее есть костюмерная, проводятся театральные представления, викторины и экскурсии с активным участием экскурсантов. Таким образом, в музее реализуется ряд педагогических принципов: действенного подхода, наглядности, доступности, природосообразности. Так же музей предлагает места работы психически больным, делая вклад не только в формирование доступной среды, но и в развитие социализации и коммуникации людей с ментальной инвалидностью.

Уникальный проект музея Косово представляет собой мобильные инсталляции, включающие в себя тактильные экспонаты и аудиовизуальное сопровождение. К инсталляциям можно подъехать на коляске или

перемещать их для работы на дому с маломобильной аудиторией.

Разработанный японскими специалистами проект «Мастер-классы по восприятию искусства слабовидящими и незрячими людьми», в рамках которого зрячие и незрячие совместно посещают музеи Токио, описывает подлинную инклюзию: на одной экскурсии есть люди с нарушениями и без, на каждом мероприятии присутствует восемь зрячих, один-два слабовидящих или незрячих человека, сотрудник музея и незрячий координатор от проекта. В начале занятия зрячим участникам предлагают описать экспонат вербально. Описание выполняют несколько человек, благодаря чему незрячий участник экскурсии может составить более полное представление о музейном экспонате, используются тактильные модели. Затем участники делятся мыслями и эмоциями, вызванными экспозицией. В ходе модерлируемого координатором обсуждения сотрудник музея предоставляет фактическую информацию о тех или иных работах [4]. Преимущества такого способа работы с посетителями очевидны: вербализируя изображение, участники обращают внимания на детали и нюансы, ранее ускользавшие от их внимания. Кроме того, становится очевидна разница в восприятии одного и того же объекта разными людьми, что порождает крайне интересные и важные дискуссии. Незрячим посетителям подобный формат позволяет услышать различные эмоциональные оценки тех или иных произведений. Живое общение помогает посетителям с ограниченными возможностями жизнедеятельности почувствовать себя в музее свободнее. Японские специалисты делают акцент на том, что не должно быть ощущения, что есть тот, кто дает помощь и тот, кто её принимает.

Российский опыт применения дидактического потенциала музея в условиях инклюзии относительно молод. Саратовский музей изобразительных искусств им. Радищева выделил для занятий с детьми особый дидактический фонд: в него входят предметы из керамики, деревянная скульптура, авторские куклы в исторических костюмах. Со всеми этими вещами дети могут познакомиться, взяв их в руки и ощупав. Взаимодействие с подлинными предметами культуры имеет особенное значение: подлинная фактура и текстура предмета, его функциональное назначение, история, возраст, «вписанность» в среду представляемой эпохи – всё это, помимо академических знаний, добавляет процессу знакомства с экспозицией яркие эмоции, закрепляя полученные знания на уровне ассоциаций.

В Омском музее изобразительных искусств им. Врубеля тактильные картины – силиконовые. Предметы, изображённые на холстах, отливаются из силикона, затем детали кладут на полотно, и получается рельефная 3D-картина. Сегодня в Омском музее незрячие люди могут осязать картины пятерых разноплановых художников, представляющих различные направления живописи и графики в разные исторические периоды: австрийского художника Лампи Старшего, работавшего при русском дворе Екатерины II, Ивана Шишкина, Ивана Айвазовского, Михаила Врубеля и абстракциониста Алексея Явленского.

В государственном Эрмитаже в 2018 г. прошла первая аттестация по программе подготовки глухих и слабослышащих экскурсоводов. Экзамены сдали десять человек - все они, являясь инвалидами по слуху, владеют жестовой речью. Проект осуществляется Государственным Эрмитажем совместно с организацией "Языки без границ" при поддержке комитета по труду и занятости населения Санкт-Петербурга. Программа подготовки гидов для проведения экскурсий на русском жестовом языке стартовала осенью 2017 года. Самым трудным для новых сурдопереводчиков стало освоение культурологических и искусствоведческих терминов при помощи жестовой речи. Занятия включают в себя не только освоение словаря. В программе - лекции по истории мировой культуры, помощь гидам-сурдопереводчикам в овладении практическими навыками проведения экскурсий в музейном пространстве, умение "держать аудиторию".

В ГМИИ им. А.С. Пушкина программа «Доступный музей», объединившая образовательные, творческие и организационные разработки, начала работу в 2016 году, а инклюзивный отдел был открыт в марте 2018 года. Специальная экспозиция скульптуры, доступной для тактильного восприятия, открыта в Третьяковской галерее на Крымском Валу с мая 2012 года. Сотрудники Музея археологии Москвы разработали интерактивные занятия для многих категорий инвалидов.

Более пяти лет систематически проводит занятия для инвалидов по зрению Московский государственный музей «Дом Бурганова», сотрудники которого считают, что прикосновение к подлиннику произведения искусства в контексте музейного пространства дарит совершенно иные эмоции, нежели «рассматривание» объемных объектов-муляжей, представленных в методических кабинетах. В Государственном историческом музее слабовидящие и незрячие дети могут слепить копии орудий, делать раскопки и откапывать предметы в археологической песочнице.

Музей современного искусства «Гараж» уделяет активно развивается в направлении адаптации своего пространства для нужд посетителей с ограниченными возможностями здоровья и применения успешных примеров мирового опыта в экскурсионной работе. На базе музея было проведено исследование возможностей музейной педагогики применительно к подросткам с нарушением зрения. Целью был поиск путей развития знаково-символической деятельности, дискурсивного мышления, коммуникативных навыков у этой категории посетителей музея при реализации мультисенсорного подхода. Достоверность определялась сравнением результатов экскурсионной работы, выявленных в процессе собеседования с участниками контрольной и экспериментальной групп.

При слепоте и слабовидении наблюдается сокращение проявлений некоторых свойств восприятия. Вместе с тем, осязательное восприятие имеет ряд особенностей: снижение активности отражения, снижение интереса к окружающему миру, снижение эмоционального уровня восприятия и, как следствие, обеднение чувственного опыта. При наличии остаточного зрения у слабовидящих процессы познавательной и трудовой деятельности должны протекать при совместной работе осязания и зрения [3]. Активное осязание, или гаптика, возникает в результате активного ощупывания объектов. В ее основе лежит совместная, интегративная деятельность кожно-механического и двигательного анализаторов. Благодаря активным осязающим движениям рук становится возможным отражение отдельных свойств и качеств, вычленение формы и контуров объектов, на основе чего формируется целостный образ. Все это становится возможным в результате того, что гаптическое восприятие отражает многочисленные пространственные и физические свойства объектов в их совокупности. При частичной утрате зрения человек может опираться на остаточное зрение, но это не уменьшает значимости остальных анализаторов. Поэтому при создании программы экскурсии в Музее необходимо организовать условия в которых будут задействованы все сохранные анализаторы.

Работу со слабовидящими и незрячими посетителями нельзя ограничивать только адаптацией музейного пространства и экспозиций. Слабовидящие и незрячие должны быть включены в события, проходящие на

территории музея: экскурсии, лекции, концерты и другие культурные мероприятия [1].

У подростков с нарушением зрения, как и у зрячих, ведущей деятельностью будет учебно-профессиональная. А ситуацией развития – освоение профессиональных умений и знаний. Знания и чувственный опыт, полученные при посещении музея современного искусства, могут принести пользу на этом этапе развития: во время экскурсий обсуждаются актуальные проблемы человечества, реализуется поисковый метод обучения для нахождения способов их решения, активизируется дискурсивное мышление при установлении причинно-следственных связей, формулировании проблем, выводов, правил. Такие дискуссии о современном искусстве расширяют представления подростка с нарушением зрения о возможных профессиональных или творческих направлениях его развития. Уровень требований к удовлетворению своих социальных потребностей у подростков высок. Что касается потребностей, удовлетворение которых связано с нормальной работой зрительного анализатора, то дефицитарность последнего оказывает влияние на знак (положительный или отрицательный) и глубину эмоций. Например, отрицательные эмоции или отсутствие эмоционального отношения при непосредственном реагировании на некоторые объекты можно объяснить отсутствием возможности удовлетворения познавательной потребности или отсутствием самой потребности. В то же время можно видеть, что ряд объектов и их свойств, ситуаций, почти не вызывающих эмоций у нормально видящих, у незрячих и слабовидящих вызывают сильные эмоциональные переживания.

Учитывая особенности познавательных процессов слабовидящих и опыт ведущих музеев, мы пришли к выводу о том, что нельзя опираться только на тактильное восприятие. Знакомство с экспонатами должно быть мультисенсорным, тактильные модели – разнофактурными. Мультисенсорный подход дает положительные результаты не только при работе со слабовидящими и незрячими, но и в группах посетителей без инвалидности, поскольку новый опыт всегда запоминается лучше. Главным правилом при мультисенсорном восприятии является следующее: чем больше форматов и анализаторов задействовано, тем меньше объектов стоит включать в маршрут экскурсии.

Современное искусство уходит от буквального изображения эмоций, ситуаций или проблем, часто сюжет метафоричен, композиция абстрактна и условна. Успешные восприятие и интерпретация в этом случае возможны с опорой на развитую знаково-символическую деятельность. Как в процессе исторического развития человек изменяет не свои естественные органы, а орудия, так и в процессе психического развития человек совершенствует работу интеллекта главным образом благодаря развитию особых технических «вспомогательных средств мышления и поведения» [5]. Психическое развитие человека осуществляется через усвоение всего предшествующего опыта, культуры, включающей различные знаково-символические системы. Знаково-символические системы, речевая и изобразительная, не функционируют изолированно. Продукты изобразительной деятельности можно рассматривать как «тексты», несущие определенное сообщение, на разных возрастных ступенях ребенок использует различные изобразительные средства с постепенным освоением функций: обозначения, изображения, раскрытия реальности и выражения эмоционально-оценочного отношения к ней [2].

Экспериментальная работа проводилась в рамках экскурсии по выставке «Грядущий мир: экология как новая политика. 2030–2100», объединившей произведения более 50 российских и иностранных художников. В исследовании участвовали две группы школьников, по 7 человек с различной степенью нарушения зрения, в том числе – незрячие. С контрольной группой была проведена стандартная экскурсия в соответствии с существующим протоколом: с использованием тифлокомментария и гладких тактильных моделей. Применены теоретические, эмпирические и экспериментальные методы исследования. Для экспериментальной группы была проведена экскурсия, построенная с учётом успешных примеров мультисенсорного подхода: например, один из экспонатов – инсталляция «1001-й остров – самый устойчивый остров архипелага», обозначающая проблему загрязнения Мирового океана бытовыми отходами, была представлена и описана как скопление бутылок, связанных сеткой, размером 5х2 метра. Был использован тифлокомментарий, звуки прилива, криков чаек, рядом с экскурсантами распылили воду, тактильные модели представлены в виде пластиковых бутылок, стянутых проволокой в размере удобным для обследования руками. Экскурсанты продемонстрировали живой интерес, эмоционально реагировали на неречевые звуки, особенно брызги воды. В ходе обсуждения высказывали своё видение отображённой в экспонате социально-экологической проблемы и её актуальности. Для закрепления полученных знаний была организована дискуссия, во время которой школьники и экскурсовод обсуждали проблемы, обозначенные художниками, устанавливали причинно-следственные связи в сложившейся экологической ситуации. Итогом стал составленный участниками экскурсии свод экологических правил. Несколько подростков еще до посещения выставки имели собственные экологические представления и получили возможность аргументированно подтвердить их в ходе дискуссии. Творческая работа по результатам экскурсии с экспериментальной группой проведена в виде мастер-класса: школьники шили и расписывали акриловыми красками свою «эко-сумку» – тканевый мешок-шоппер для многократного использования в повседневной жизни. Такая работа получила яркий положительный эмоциональный отклик, подростки во время работы придумывали ситуации, когда смогут использовать аутентичную авторскую вещь.

Участники контрольной группы обратили внимание на краткость тифлокомментария, наличие избыточной информации, терминов, пояснений к которым не было дано, однообразие тактильных моделей и «сенсорный голод». В рамках отведённого для экскурсии времени развёрнутое обсуждение провести не представлялось возможным, последующие дискуссия и работа в мастерской текущим алгоритму проведения экскурсий не предусмотрено.

Выводы. На основе вышеизложенного можно сделать следующий вывод: применение в экскурсионной работе с подростками с нарушением зрения доступных кейсов обобщённого опыта музейной педагогики – мультисенсорного подхода, активного диалога, ограничения количества экспонатов в пользу увеличения задействованных сенсорных систем, закрепление новых знаний и сенсорного опыта на мастер-классе и в мастерских будет способствовать обогащению сенсорного опыта, развития знаково-символической деятельности и дискурсивного мышления подростков с нарушением зрения; сделает более эффективной экскурсионную работу с этой категорией посетителей музеев.

Литература:

1. Зорин С.С. Системный и комплексный подход формирования визуальной культуры у школьников с нормальным и нарушенным зрением в учебной деятельности // Искусство и образование. 2014. № 4(90). С. 19-48.

2. Карнаухова Я.Б. Развитие изобразительной и речевой знаково-символических систем в детском возрасте: сопоставительный аспект // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 6 (108). С. 188-193.
3. Ковалевская А.Ф. Тифлопсихология: Учебное пособие / А.Ф. Ковалевская. Чита: ЗабГГПУ, 2011. - 178 с.
4. Коркунова Е.К., Логинова П.С., Собянина Т.И. Мировой опыт музеев по работе с незрячими и слабовидящими посетителями в рамках форума Музея современного искусства «Гараж» // Вестник Музея археологии и этнографии Пермского Предуралья. 2018. № 8. С. 94-97.
5. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М.: Издательство Московского университета, 1988. - 288 с.
6. Metropolitan Museum of Art. [Электронный ресурс] / The Metropolitan Museum of Art, New York. 2000. URL: <https://www.metmuseum.org/>. (дата обращения 15.11. 2019).
7. Open Doors Organization (ODO). [Электронный ресурс] / Open Doors Organization. Chicago. 2001. URL: <https://opendoorsnfp.org/>. (дата обращения 12.11. 2019).
8. Smithsonian Institution. [Электронный ресурс] / The Smithsonian Institution. USA. <https://www.si.edu/>. (дата обращения 10.12. 2019).

Педагогика

УДК:378.036

кандидат педагогических наук, доцент Степаненко Лариса Васильевна
Новосибирский государственный технический университет (г. Новосибирск)

ЛИЧНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА БУДУЩЕГО В ВЫСШЕЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ВЫЗОВОВ ВРЕМЕНИ

Аннотация. В данной статье автором анализируется высшая техническая школа как финальная составляющая современной системы отечественного образования. Мы выделили в российской высшей технической школе гуманитарную составляющую – цикл дисциплин, непосредственно связанный с формированием социокультурного тезауруса, духовным развитием личности обучающегося, способного через изучение истории, культуры, языка, философии, социологии понять, проанализировать интеллектуальный опыт и актуальные идеи и вызовы сегодняшнего времени. Российское постиндустриальное информационное общество в качестве магистральных выявляет процессы формирования информационного капитала и социокультурного тезауруса личности обучающегося. В связи с актуализацией этих понятий создается и образовательная среда высшей технической школы, в условиях которой и формируется личность специалиста будущего. Именно поэтому в нашей статье поставлена проблема выявления качеств личности специалиста будущего с учетом приобретённого опыта знаний, умений, навыков и их приращения в информационный капитал в ходе активного учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: информационный капитал, социокультурный тезаурус, постиндустриальное общество.

Annotation. In this article, the author analyzes the higher technical school as the final component of the modern system of national education. We have identified a humanitarian component in the Russian higher technical school—a cycle of disciplines directly related to the formation of a socio-cultural thesaurus, the spiritual development of the student's personality, able to understand and analyze intellectual experience and current ideas and challenges of today through the study of history, culture, language, philosophy, and sociology. The Russian post-industrial information society as the main reveals the processes of formation of information capital and socio-cultural thesaurus of the student's personality. In connection with the actualization of these concepts, the educational environment of the higher technical school is created, in which the personality of the future specialist is formed. That is why our article raises the problem of identifying the qualities of the future specialist's personality, taking into account the acquired experience, knowledge, skills and their increment in the information capital during the active educational process.

Keywords: Information capital, socio-cultural thesaurus, post-industrial society.

Введение. Образовательная практика высшей технической школы России на современном этапе осуществляет подготовку профессионально и социокультурно компетентного эрудированного специалиста будущего, востребованного в условиях постиндустриального информационного общества. На государственном уровне ставятся задачи формирования корпуса инженерно-технических кадров, обладающих содержательным и практическим багажом (тезаурусом) и способностями применять их в реальной профессиональной деятельности. Высшая техническая школа как финальная составляющая современной системы отечественного образования позволяет определить стратегическую составляющую в плане развития того типа личности обучающегося, в котором нуждается общество, актуализировать ценностные ориентиры, на основе которых происходит ее социокультурное оформление. Мы выделили в российской высшей технической школе гуманитарную составляющую как цикл дисциплин, непосредственно связанный с формированием социокультурного тезауруса, духовным развитием личности обучающегося, способного через изучение истории, культуры, языка, философии, социологии понять, проанализировать интеллектуальный опыт и актуальные идеи и вызовы сегодняшнего времени. Российское постиндустриальное информационное общество в качестве магистральных выявляет процессы социализированности, социокультурной адаптированности, конкурентоспособности подготовленного специалиста на рынке труда. В связи с актуализацией этих понятий создается и образовательная среда высшей технической школы, в условиях которой и формируется личность специалиста будущего. Именно поэтому в нашей статье поставлена проблема выявления качеств личности специалиста будущего с учетом приобретённого опыта знаний, умений, навыков и их приращения в информационный капитал в ходе активного учебно-воспитательного процесса.

Изложение основного материала статьи. Сегодня процесс личностного и профессионального роста-развития специалиста будущего происходит в условиях ужесточения предъявляемых к нему требований.

Теоретико-методологической основой данной статьи послужили педагогические исследования, которые непосредственно поднимают острые проблемы современной педагогической практики высшей школы. В частности, в статьях В.Г. Иванова, А.А. Кайбияйнен, И.М. Городецкой [2], Н.Л. Селивановой [7],

Б. Стенсакера [8] анализируются социальные вызовы сегодняшнего времени, на которые должны отвечать все участники образовательного процесса. В работах Ш. Амоношвили [1], Д.А. Леонтьева, А.А. Лебедевой, В.Ю. Костенко [4] исследователи рассматривают вопросы личностного роста-развития как обучающегося, так и преподавателя в контексте идеи преломления традиций академической педагогической школы в реалиях современной педагогической практики. Кроме этого, в работах Н.Л. Ивановой, Е.П. Поповой [3], В.В. Радаева, С.А. Медведева, Е.В. Талалакиной, А.В. Дементьева [5] освещаются весьма чувствительные аспекты раскрытия потенциала личности обучающегося в условиях использования традиционных и инновационных технологий. В исследовании Ф.Т. Шагеевой, М.Л. Смирновой [9] поднимаются вопросы развития коммуникативных навыков обучающихся. И, наконец, то, что современный педагогический процесс направлен на повышение качества обучения и воспитания в контексте вводимых новых образовательных технологий, анализируется в работе Ф.Л. Ратнер, Н.В. Тихоновой [6], А. Норстрема, Т. Новинен [10].

В связи с этим, современная образовательная среда обновляется в соответствии с нормативно-правовой базой Федерального образовательного государственного стандарта. Процесс расширения содержательного поля изучаемых в высшей технической школе модулей очевиден в предметах гуманитарного цикла. На наш взгляд, именно эти социокультурные компетенции непосредственно связаны с личностным ростом-развитием. Более того, современное информационное общество актуализирует проблемы формирования информационного капитала и социокультурного тезауруса личности обучающегося. Интерпретация этих понятий видится нам необходимой ввиду многозначности их концептуального наполнения. Так, в понятии «информационный капитал личности обучающегося» мы акцентируем внимание на расширении содержательного поля с учетом используемых в современной педагогической практике традиционных и инновационных методов организации образовательного процесса. Понятие «социокультурного тезауруса личности» направлено непосредственно на изучение гуманитарных модулей (Истории, Основ личности и коммуникативной культуры, Философии, Социологии и др.) с позиции выявления особенностей национально-исторического процесса и извлечения положительных и отрицательных уроков, изучения культуры в аспекте наследования и переосмысления опыта прошлого, овладения интеллектуальным наследием мировой философской мысли, своеобразия выстраивания форм общения и коммуникационных связей, влияющих на процесс роста-развития личности в социокультурной и профессиональной среде. Все это составляет процесс приращения знаний (содержания), умений анализировать, обобщать, синтезировать информационный материал, навыков их практического применения. Используемые нами понятия направлены на актуализацию деятельности высших психических функций личности обучающегося. А именно, *восприятия* информации, умение работать с информационными потоками, активизируя *мыслительную* деятельность, развивая *языковую* моторику, насыщая лексический арсенал, обогащая *речевой* аппарат. Кроме этого, в этих процессах особое внимание должно уделяться *чувственно-эмоциональной* сфере восприятия, анализа и обобщения информации, которая вскрывает *творческую (креативную)* составляющую, активизируя работу *воображения*. Именно поэтому, мы особо выделяем модули гуманитарного цикла, благодаря изучению которых формируется информационный капитал и социокультурный тезаурус личности обучающегося. Более того, современное информационное общество актуализирует процесс личностного роста-развития в направлении развития коммуникативных качеств обучающихся – умения выстраивать диалог, общаться, создавать творческую креативную среду взаимодействия, выявление индивидуальных качеств мобильности и гибкости.

Находясь высшей технической школе, в ходе активного учебно-воспитательного процесса, обучающийся закрепляет уже приобретенные знания, умения и навыки, – все то, что составляло его информационный капитал и социокультурный тезаурус. Но, главное, на этой основе обучающийся развивается дальше, продолжая процесс социализации в другой социально-культурной и профессиональной среде, – в условиях нового окружения и обучающихся, и педагогического корпуса. В связи с этим, образовательный процесс в высшей технической школы предзадает особый темпоритм жизнедеятельности в направлении личностного роста-развития, формирования профессиональных и общекультурных компетенций.

Однако, параллельно с активным учебно-воспитательным процессом актуализируются такие качества личности как самодисциплина, самообразование, самовоспитание, самоконтроль.

В связи с этим, в арсенале личности обучающегося мы выделяем определенные качества, совокупность которых и позволит сформировать его информационный капитал и социокультурный тезаурус. В их числе:

- *индивидуальные способности* – для студентов, обучающихся в техническом вузе мы выделяем определенные задатки и способности, связанные с математическим складом ума – анализом, запоминанием и удержанием в памяти формул (багаж знаний из модулей физики и химии), умением выстраивать логические цепочки, выявляя причинно-следственные связи;

- укреплении *волевых качеств* – целеустремленности, усидчивости, стремления к расширению знанияемого поля, пыливости ума, цепляемости памяти. Умение преодолевать возникающие в ходе интеллектуальной деятельности трудности;

- актуализация *мотивов* – побуждений к деятельности и *мотивации* – как осознанного, целенаправленного процесса достижение цели и творческая самореализация в учебно-воспитательном процессе;

- усиление движения личности в сторону *эрудированности* – начитанности, расширения кругозора, самообразования, инициативность в расширении информационного поля деятельности.

В связи с многолетним опытом педагогической деятельности автора статьи, анализ практики последних лет позволил нам заострить весьма тревожные и чувствительные проблемы в личности обучающегося, которые имеют уже ни единичные проявления, но просматриваются как рядоположенные (носят массовый характер). А именно:

- скудность лексического арсенала, неподвижная моторика речи и скудность языка,
- неумение анализировать информационный материал, атрофированность мышления, пассивность, инертность мышления, нежелание сделать интеллектуальное усилие над собой, подчас неумение адекватно воспринимать информацию,

- неумение либо нежелание осуществлять процесс приращения знаний, выстраивать логическую цепочку причинно-следственных связей.

Преодоление этого негативного поля учебно-воспитательной деятельности видится нам в актуализации развития практических навыков – чтения, анализа, интерпретации, выстраивания гипотез, обобщения,

синтеза в работе с информацией. Именно поэтому, в современной образовательной практике мы актуализируем интерактивный процесс обучения и воспитания, основанный на взаимодействии преподавателя и обучающегося. В ходе этой деятельности реализуется задачи по *социализации личности* обучающегося в аспекте усвоения им новых норм поведения, общения, взаимоотношений – умение встраиваться в социально-культурную среду высшей школы, выстраивать коммуникативные связи в студенческой среде и с преподавательским составом, адекватно реагировать дисциплинарные и организационные требования обучения в высшей школе. В ходе образовательного процесса происходит и *социокультурная адаптация* личности обучающегося, связанная с овладением основами профессиональной культуры – умением общаться на профессиональном языке, расширять профессиональную эрудицию и кругозор, развивать способность к здоровой конкуренции, – безусловно, важной составляющей как в организации современного образовательного процесса, так и дальнейшей самостоятельной профессиональной деятельности. В этом аспекте актуальным является акцентирование внимания на обучающих и воспитательных задачах с учетом исторического момента – формировании в личности обучающегося способности к активному самообразованию и самореализации в общественной жизни, анализируя и осмысливая социокультурные вызовы времени.

В этом контексте, мы акцентируем собственно отношение обучающихся в высшей технической школе к изучаемым дисциплинам гуманитарного цикла. К сожалению, приходится констатировать, в массе своей, пренебрежительный, крайне поверхностный, формальный подход. Поэтому, для преподавательского корпуса ставятся задачи в изучении гуманитарных модулей выходить на идею их актуализации в плане личностного роста-развития – формирования знаний, умений, навыков, но и воспитания устойчивых этических принципов, необходимых человеку для дальнейшей деятельности.

В этой связи, мы попытаемся аргументировать аспекты в организации учебно-воспитательного процесса, которые позволят преодолеть эти негативные процессы в личности обучающегося в высшей технической школе. С этой целью возможна корреляция традиционных и инновационных форм и методов обучения и воспитания. А конкретно: внедрение *обязательного чтения научно-исследовательской литературы* с последующим *глубоким анализом в письменном (рукописном) виде (в жанре эссе)*: такая организация видится необходимой в связи с вопиющей безграмотностью обучающихся, неумением логически выстраивать предложения, четко выразить мысль, ограниченным словарным багажом, – все это признаки нежелания читать, отсутствия навыков работы с книгой. Поэтому, самые простые традиционные формы организации образовательного процесса – чтения, анализа, обобщения в работе с информационным материалом – видятся наиболее эффективными в преподавании практически всех гуманитарных дисциплин. Не менее актуализированной в современной образовательной практике видится и *внедрение рефлексивного диалога* в силу отсутствия навыков общения, которые утрачиваются ввиду тотального увлечения современными гаджетами. Их использование в плане мгновенного получения информации и ее трансляции негативно влияет на интеллектуальный процесс. Развитие навыков выстраивания коммуникативных связей – умение слушать друг друга, корректно вступать в диалог, взаимодополняя, информационно обогащая собеседника, – все это направлено на преодоление пассивности и инертности мыслительного процесса, акцентуацию интерактивности в образовательном процессе.

Выводы. Таким образом, современная образовательная практика выявляет негативные аспекты в связи с внедрением инновационных гаджетов, безусловно, мешающих ведению собственно процесса обучения и воспитания, сосредоточенности на предмете, погруженности в информационное поле. На наш взгляд, только усидчивость, целенаправленная работа над собой в плане самоорганизации и самодисциплины, позволить сделать образовательный процесс продуктивным и направленным на формирование информационного капитала и социокультурного тезауруса личности обучающегося.

Литература:

1. Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония / Ш.А. Амонашвили. – М.: Мастер – Банк, 2002. – 667 с.
2. Иванов В.Г., Кайбияйнен А.А., Городецкая И.М. Инженерное образование для гибкого, жизнеспособного и стабильного общества // Высшее образование в России. – 2015. – № 12. – С. 60-69.
3. Иванова Н.Л., Попова Е.П. Профессионалы проблема внедрения инноваций в вузе // Вопросы образования. – 2017. – № 1. – С. 184-202.
4. Леонтьев Д.А., Лебедева А.А., Костенко В.Ю. Траектории личностного развития: реконструкция взглядов Л.С. Выготского // Вопросы образования. – 2017. – № 2. – С. 98-109.
5. Радаев В.В., Медведев С.А., Талалакина Е.В., Дементьев А.В. Пять моих главных вызовов в преподавании // Вопросы образования. – 2018. – № 1. – С. 200-232.
6. Ратнер Ф.Л., Тихонова Н.В. Качество образования: педагогический аспект // Высшее образование в России. – 2019. – № 12. – С. 87-96.
7. Селиванова Н.Л. Инновационные ответы на современные вызовы воспитанию (читая В.А. Караковского) // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т.2. – №1 (36). – С. 16-25.
8. Стенсакер Б. Ассоциация университетов: усиление контроля, увеличение потенциала, развитие креативности в динамично меняющейся среде // Вопросы образования. – 2018. – № 1. – С. 132-153.
9. Шагеева Ф.Т., Смирнова М.Л. Развитие коммуникативно-риторической компетенции будущих инженеров в исследовательском университете // Высшее образование в России. – 2019. – № 12. – С. 141-150.
10. Norström A., Hovinen T. Working Day Model for Students in Chemical and Materials Engineering // Proc. 12th Int. CDIO Conf., Turku University of Applied Sciences, Turku, Finland, June 12 – 16, 2016. – P. 489-496.

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Степанова Инга Юрьевна

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);

старший преподаватель Никитенко Юлия Александровна

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);

студент Аксенова Ирина Викторовна

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В СОВРЕМЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Аннотация. Современная образовательная реальность выдвигает новые требования к педагогическому мастерству преподавателя вуза. Это обусловлено изменением требований рынка труда к выпускнику, с одной стороны, и перспективностью реализации идей личностно-деятельностной образовательной парадигмы. В статье показывается, что ориентация на освоение обучающимися умений и навыков, а не только теоретических знаний, требует изменения характера образовательного процесса в вузе. Личностно-деятельностный характер образовательному процессу можно придать, если на первый план выходят постановка проблем и разрешение проблемных ситуаций, которые способны стать личностно значимыми для обучающихся. Активизация позиции обучающихся приводит их к индивидуально-личностному раскрытию, что требует поддержки и сопровождения со стороны преподавателя. Для этого важно быть способным занимать позицию фасилитатора. Применение методов и приемов фасилитации становится важной качественной характеристикой педагогического мастерства преподавателя.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, преподаватель, личностно-деятельностная образовательная парадигма, индивидуализация, фасилитация, образовательный процесс.

Annotation. Modern educational reality puts forward new requirements to the pedagogical skill of the teacher of the university. This is due to the change in the labour market requirements for the graduate, on the one hand, and the prospect of implementing the ideas of the personal and activity educational paradigm. The article shows that the orientation towards the learning of teachings and skills, not only theoretical knowledge, requires a change in the nature of the educational process in the university. The personal and activity character of the educational process can be given if the presentation of problems and the resolution of problem situations, which can become personally significant for students, come to the fore. Activation of the position of the students leads them to individual-personal disclosure, which requires support and support from the teacher. For this purpose, it is important to be able to take the position of a catalyst. Application of methods and techniques of facilitation becomes an important qualitative characteristic of teacher's pedagogical skills.

Keywords: pedagogical skills, teacher, personal-activity educational paradigm, individualization, facilitation, educational process.

Введение. Сфера образования всегда воспринималась как одна из самых консервативных в жизни человека. Но все больше возрастающий рост технологий приводит к переосмыслению о способах получения и обработки знаний обучающимися и о содержательных изменениях в реализации образовательного процесса. Профессиональный рынок труда сегодня приветствует «командных игроков», специалистов обладающих такими ключевыми умениями как: умение результативно координировать свои усилия в рамках совместной деятельности, умение проявлять инициативу, брать на себя ответственность за свою работу, умение рассчитывать свое время и упорядочивать служебные обязанности, умение действовать и принимать решения в ситуациях неопределенности. Для формирования умений такого характера представляется необходимым выстраивание образовательного процесса, направленного на освоение и совершенствование способов совместной работы, продуктивного взаимодействия.

Реализация личностно-деятельностной парадигмы профессионального образования предполагает в первую очередь изменения характера процесса подготовки специалиста. Сегодня человек не может позволить себе потратить пять лет на изучение только теоретических знаний, а профессиональные умения и навыки осваивать еще в течение пяти лет за счет работодателя. Вследствие чего все больше смещение происходит в сторону практико-ориентированности образовательного процесса, реальные проекты обучающихся выступают на первый план. Для такого процесса теория больше не является центральным звеном содержания обучения, а лишь вспомогательным средством при освоении необходимых профессиональных навыков и ключевых умений обучающимися.

При этом следует обратить внимание, что умения и навыки по сути гораздо больше личностны, чем теоретические знания, которые могут быть усвоены формально. А, значит, требуется изменение отношения к обучающемуся. Формирование предъявляемых профессиональным рынком ключевых умений и навыков специалиста возможно за счет обращения к личностно-профессиональному потенциалу обучающегося, что предполагает работу с его сознанием и процессами его индивидуально-личностного развития.

А это требует от преподавателя мастерства определенного уровня и создания им ситуаций личностного развития для каждого обучающегося, обеспечения индивидуализации образовательного процесс.

Изложение основного материала статьи. Для придания образовательному процессу личностно-деятельностного характера необходимо его выстраивать вокруг поиска обучающимися ответов на свои вопросы, решения проблемных ситуаций, которые имеют личностный смысл. Подобные действия позволяют обучающимся столкнуться с состоянием неопределенности и поиском, подбором, выработкой новых способов действий. В следствие этого состояния неизвестности принимаются обучающимися как неизбежные, заставляя осознанно осваивать приемы саморегуляции психических состояний, преодолевать препятствия, не воспринимая их как непреодолимые. Нацеленность на освоение учебного содержания через поиск ответов на свои вопросы помогает обучающимся жить в мире неопределенности [1].

Подбор проблемных ситуаций, порождающих собственные вопросы, преподаватель разворачивает на основе содержания учебных дисциплин, обращая каждый раз обучающегося к собственному опыту, что ставит его в позицию субъекта своей деятельности, определяющего и реализующего цели. При этом необходимо учитывать личную значимость предъявляемых проблемных ситуаций для обучающихся, чтобы

они выступала для них мотивацией в преодолении возникающих трудностей. Задача преподавателя при этом процессе передать обучающимся ответственность за результаты их деятельности, способствовать осознанию ими себя следствием своей целенаправленной деятельности. Реализация личностно-деятельностного образовательного процесса преподавателем невозможна без признания уникальности субъектного опыта, который сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования. Именно субъектный опыт обучающегося и становится главным фактором для реализации такого процесса [5]. Следствием обращения обучающихся к личному опыту является рост познавательной активности и обогащение их творческого опыта (критического мышления), требующегося от современного профессионала. При этом содержание обучения становится конкретным и понятным для освоения, а не абстрактным.

Личностно-деятельностный образовательный процесс предполагает реализацию принципа индивидуализации. Под принципом индивидуализации нами понимается видение преподавателем в индивидуальных особенностях каждого обучающегося перспективы для их развития, обучение с опорой на сильные стороны, преодолевая при этом слабые. Такой процесс выводит обучающихся на уровень смыслов и отношений через погружение их в продуктивные состояния осознания, позволяющие сильнее концентрироваться и решать творческие, аналитические задачи, показывая реальную связь между обучением, ими как личностями и их жизнью. При реализации такого обучения для преподавателя важным является выстраивание отношений в системах «Я-обучающийся», «обучающийся-обучающийся». Основными же способами организации учебной деятельности в личностно-деятельностном образовательном процессе являются проекты (групповые/индивидуальные), исследования, дискуссии как максимально способствующие раскрытию внутреннего потенциала и ресурсов личности.

Важным становится смещение фокуса на личностные возможности и ресурсы каждого из обучающихся внутри работы со всей учебной группой, что требует от преподавателя выхода на адаптивно-творческий уровень проявления своих педагогических способностей. Преподаватель выступает в роли помощника в саморазвитии обучающихся, обеспечивая условия, способствующие их личностному росту. Данный уровень педагогических способностей преподавателя предполагает рефлексивный анализ и творческое приращение успешных образов к конкретным обстоятельствам осуществляемых им педагогических действий в образовательном процессе. При применении репродуктивного уровня педагогического мастерства невозможно выстраивать образовательный процесс, нацеленный на поиск согласия в смыслах между преподавателем и обучающимся, при котором происходит развитие личности и зарождение исследовательского азарта в обучении [3]. Развитие личности может протекать в условиях открытости, выстроенных доверительных отношений, проявления взаимного интереса в системе «преподаватель-обучающийся».

Очевидно, при реализации личностно-деятельностного образовательного процесса преподавателю необходимо проявлять открытость обучающимся, эмпатию, демонстрировать свой опыт (как успешный, так и неуспешный). Такие проявления способствуют вхождению обучающихся в состояние «потока», когда полностью включен только созидательный процесс и исчезает тревога насчет возможного успеха или провала в обучении, становится важным сам процесс. Такие значимые отношения с преподавателем позволяют обучающимся не бояться принимать самостоятельные решения в нестандартных ситуациях и нести за них ответственность, что способствует формированию их конкурентоспособности на рынке труда как будущих профессионалов. В организации личностно-деятельностного образовательного процесса очень многое зависит от преподавателя, от того как именно он организует данный процесс. Для эффективной организации такого процесса необходима специфическая педагогическая позиция, ключевой целью которой выступает содействие развитию личности обучающегося для его профессионального становления.

Необходимой позицией при реализации личностно-деятельностного образовательного процесса нам видится позиция преподавателя как фасилитатора. Фасилитация в переводе с английского (facilitate) означает облегчать, содействовать. При личностно-деятельностном образовательном процессе – это в первую очередь содействие развитию личности для дальнейшего гармоничного становления в профессиональной жизни. Основоположником термина «фасилитация» в сфере образования является К. Роджерс, который раскрывает ее как образовательный процесс насыщенный благоприятной атмосферой и отвечающий запросам, потребностям обучающихся, нацеленный на их мотивацию самостоятельной познавательной деятельности [2]. Основанием позиции фасилитатора являются три установки. Первая установка – это открытость преподавателя своим собственным смыслам и переживаниям, их выражение обучающимся в образовательном процессе. Для второй установки характерно принятие, одобрение и доверие чувств, мнений, личности обучающегося. Третья заключается в эмпатическом понимании. Здесь рассматривается способность преподавателя внутренне понимать реакции обучающегося, видеть происходящее его глазами. Воспринимая данные установки как основополагающие при совершении своих действий в личностно-деятельностном образовательном процессе, преподаватель-фасилитатор создает атмосферу, способствующую обучению, у обучающегося появляется стимул к самопроизвольному учению. Описанные установки выступают катализаторами, побуждающими обучающихся к действиям, предоставляют им свободу и возможность учиться, и, что самое ценное, обучаться преподавателю в совместно с ними, т.е. выстраивая процесс взаимообучения.

Осуществление стержневого принципа фасилитации заключается в том, что преподаватель не навязывает модели учебного поведения, а пытается раскрыть его творческий потенциал, опираясь на искреннюю веру в обучающегося и поддержку его стремления к самоактуализации. Для такого процесса преподавателю-фасилитатору необходимо уметь создавать среду, формирующую отношения заботы, доверия и взаимоуважения субъектов учения, чувственное и эмпатическое слушание, климат освобождения от разочарования, тревоги, раздражительности, отчаяния, стимулирующую самоиницированное учение и личностный рост. Таким образом, сама среда уже становится условием «ситуации успеха», а отношения признания ценности, принятия, доверия, созданные в среде выступают стимулом к творческой деятельности. Выстраиваемое взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса побуждает каждого быть активным участником, запуская процессы самопознания и самоидентификации, стимулирующие и иницирующие осмысленное обучение [4]. При этом поддержка, получаемая обучающимися от преподавателя выполняет с одной стороны защитную функцию (от неуверенности и страха невыполнения учебного задания), с другой стороны помогающую функцию (утверждение психологического статуса обучающихся, т.е. представление о месте их в системе межличностных отношений в группе).

Фасилитационные действия, осуществляемые преподавателем в личностно-деятельностном образовательном процессе возможны при поддержке методов фасилитации. Они являются механизмом, запускающим достижение необходимых для группы результатов. В отечественном и зарубежном опыте, представлены такие методы фасилитации, как «Динамическая фасилитация», «Открытое пространство», «Стратегические изменения в реальном времени», «Конференция поиск» и др.

Руководствоваться методами фасилитации в образовательном процессе преподавателю позволяет адаптивно-творческий уровень педагогического мастерства. Выход на адаптивно-творческий уровень требует от педагога прикладывание определенных профессиональных усилий и серьезной работы над собой. Но благодаря поднятию своего педагогического мастерства как преподавателя до адаптивно-творческого уровня позволяет использовать различные тактики фасилитации с разными учебными группами в зависимости от задач/ видов деятельности, обучающихся и их потребностей. Разные тактики позволяют рассматривать вопросы наиболее эффективно. Преподаватели, умеющие грамотно варьировать между тактиками, осознают, как сейчас этим усилить, а не разрушить групповую динамику и взаимодействие в ней. В процессе группового взаимодействия можно выделить две характеристики: его структурированность или самоорганизованность, благодаря которым преподаватель-фасилитатор понимает как сейчас эффективнее всего направить групповую динамику: мне нужно ее активизировать самостоятельно или же позволить обучающимся управлять процессом самостоятельно, помогая им.

Проверенные и применяемые на практике тактики фасилитации в основном опираются на технику «Цикл «диагноз-интервенция»», которая является основополагающей в методе базовой фасилитации [6]. Целью базовой фасилитации является помощь участникам в усовершенствовании структурных элементов группы (миссия, видение, групповые роли, нормы и т. д.), тем самым способствуя групповому развитию, и/или выход в более эффективную коммуникацию, разрешение проблемы, возникшего конфликта. Техника «Цикл «диагноз-интервенция»» позволяет показать что, когда и кому говорить в образовательном процессе, осуществляя фасилитацию групповых процессов. Данная техника характеризуется циклом из шести шагов. Первые три шага относятся к постановке «диагноза» (анализ группового состояния) и преподаватель-фасилитатор их не предъявляет обучающимся: наблюдение за поведением группы; определение предполагаемых оснований такого поведения; принятие решения о вмешательстве в процесс и если вмешательство необходимо, то, как и почему это надо делать, чтобы помочь индивиду или группе быть более эффективным. На процесс обработки первых трех шагов у преподавателя в позиции фасилитатора уходит достаточно немного времени, за счет эмпатийного понимания и специально организованной образовательной среды. Следующие три шага техники «Цикл «диагноз-интервенция»» обсуждаются с группой совместно: преподаватель-фасилитатор описывает наблюдаемое групповое поведение; озвучивает проанализированные и сделанные выводы; помогает участнику группы/группе в решении нужно ли изменить его/ее/их поведение и как это сделать, чтобы быть более эффективным (-ой, -ими).

На четвертом шаге преподаватель-фасилитатор демонстрирует группе свои наблюдения, которые выступают основанием его дальнейших действий. На пятом шаге вместе со всеми обучающимися обсуждаются выводы, которые были сделаны на втором шаге. В заключении преподаватель помогает члену группы принять решение о том, нужно ли и как изменить его/ее поведение, чтобы стать более продуктивными и эффективными, как он предположил на шаге вмешательства в групповой процесс. При предъявлении группе своих наблюдений об их поведении необходимо обязательно проверять, согласны ли члены группы с оценкой преподавателя. Эта проверка на наличие различных взглядов гарантирует свободу выбора обучающихся – они могут принять или отвергнуть интервенции преподавателя-фасилитатора.

Процесс фасилитации группы обучающихся позволяет задействовать такие взаимопересекающиеся образовательные поля как: управление содержанием обучения, вовлечение всех участников образовательного процесса и грамотная организация процесса обсуждения; поиск и уточнение предмета изучения/преобразования и дальнейшего поиска и выбора способов деятельности; стимулирование в реализации способа деятельности и достижений результата; совместная рефлексия. Достичь этого возможно за счет: объяснения своих рассуждений и намерений/желаний обучающимся; выражение чувств, своих сомнений, критических замечаний; фокусировки на их интересах; совмещении высказывания точек зрения; внесения уточнений путем задавания вопросов; предъявления своего опыта; обсуждений неудобных для всех вопросов; ориентирования на применение копинг-стратегий в обучении.

Еще одним эффективным фасилитационным методом, который применим в образовательном процессе, является метод динамичной фасилитации (Дж.Раф). Использование данного метода помогает учебной группе раскрыть свой творческий потенциал, найти практический решения через коллективные «Ага!»-озарения. В образовательном процессе преподавателю-фасилитатору уместно применить данный метод при столкновении группы со сложной ситуацией в обучении. Суть применения метода динамической фасилитации заключается в выслушивании, вытягивании «первичных решений» из обучающихся, расхождений в позициях и помощи в их отстаивании, ориентирование на поиск альтернативных решений. Для обучающихся в этом процессе важно оставаться в творческом процессе, когда они то расходятся, то сходятся в своих идеях, тем самым самоорганизуя процесс, в котором изначально нет заданного формата и строго заданной темы обсуждения. Преподаватель-фасилитатор при этом направляет обучающихся на обсуждение вопроса, вызывающего у них беспокойство/напряжение «здесь и сейчас». Комфортную обстановку и эмоциональную защищенность обучающихся преподаватель, находясь в позиции фасилитатора, обеспечивает активным слушанием всех участников группы и адресности критических замечаний на себя, а не друг на друга внутри учебной группы, приветствуя их расхождения в точках зрения.

Выводы. Как показывает практика, постановка проблем и разрешение проблемных ситуаций, порождающих собственные вопросы, ставка на потенциал индивидуальность и способности каждого, грамотное и уместное применение преподавателем методов фасилитации и ее отдельных приемов позволяют реализовывать образовательный процесс, отвечающий на запрос времени, обеспечивающий сопровождение личностного развития обучающихся и их профессиональное становление. Рассмотренные способы взаимодействия, методы и техники фасилитации позволяют придать образовательному процессу личностно-деятельностный характер, в котором преподаватель в полной мере способен проявить свое педагогическое мастерство в соответствии с возникающими разнообразными ситуациями.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 1996.
2. Свобода учиться / Карл Роджерс, Джером Фрейберг; Науч. ред. А.Б. Орлов; [Пер. с англ. Орлова С.С. и др.]. - М.: Смысл, 2002. – С. 27.
3. Сериков В.В. Личностно развивающее образование: мифы и реальность // Педагогика, 2007. – №10. – С. 3-10.
4. Степанова И.Ю., Никитенко Ю.А. Преподаватель - фасилитатор как фактор активизации учебно-познавательной деятельности студентов-первокурсников // Проблемы современного педагогического образования, 2017. – №55-11. – С. 207-214 с.
5. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 2006. – С. 96.
6. Schwarz R. The Skilled Facilitator Approach // The IAF Handbook of Group Facilitation / Ed. by S. Schuman. San Francisco: Jossey-Bass, 2005. P. 21-34.

Педагогика

УДК: 378.146

кандидат педагогических наук Сулова Юлия Викторовна

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 Костерина Наталья Михайловна

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)

КОММУНИКАТИВНЫЙ КОНТРОЛЬ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности обучения иностранному языку для специальных целей в авиационном вузе. Описываются виды коммуникативного контроля как неотъемлемой части учебного процесса и формы организации и стимулирования учебной деятельности обучающихся. Приводятся примеры контрольных заданий при обучении основных видов речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование) в профессиональном контексте.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, иностранный язык для специальных целей, авиационный английский язык, коммуникативный контроль.

Annotation. The article deals with the features of teaching a foreign language for special purposes in an air force school. It describes the types of communicative control as an integral part of the educational process and a form of organization and stimulation of educational activities of students. Examples of control tasks are given when teaching the main types of speech activity (reading, speaking, listening) in a professional context.

Keywords: foreign language communicative competence, foreign language for special purposes, Aviation English, communicative control.

Введение. Современный компетентный специалист использует иностранный язык для специальных целей как средство общения в рамках своей профессии. Для формирования иноязычной компетенции курсанты филиала Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани изучают авиационный английский язык. Авиационный английский язык является языком для специальных целей, знание которого «повышает компетентность и профессионализм пилотов, а также способствует безопасности полётов» [3: С. 47]. Для того чтобы установить, насколько обучающиеся преуспели в изучении иностранного языка для специальных целей, диагностировать возникающие у них проблемы и обеспечить обратную связь и своевременную помощь, необходим контроль.

Изложение основного материала статьи. Контроль является неотъемлемой частью учебного процесса в любом вузе. Систематический контроль дает возможность оценить степень сформированности иноязычной компетенции, при необходимости внести необходимые изменения в учебный материал, тем самым повысить мотивацию и уровень готовности курсантов к решению задач в условиях профессиональной деятельности [2].

Для контроля при обучении иностранному языку для специальных целей следует выбирать формы проверки, адекватные будущей профессии. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 25.05.04 «Лётная эксплуатация и применение авиационных комплексов» выпускник авиационного училища должен уметь решать профессиональные задачи с использованием английского языка и осуществлять взаимодействие со службами, обеспечивающими полеты воздушных судов [7]. Для решения профессиональных задач лётчик в первую очередь активизирует коммуникативные навыки, именно поэтому речь идет о коммуникативных контрольных заданиях, которые должны обеспечивать активизацию интеллектуально-мыслительной деятельности курсантов и предусматривать возможность выбора оптимальных коммуникативных стратегий [2].

Преподаватели кафедры иностранных языков филиала Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани проводят большую работу по разработке системы коммуникативного контроля на практических занятиях. По дисциплинам кафедры иностранных языков осуществляется текущий, промежуточный и итоговый контроль успеваемости курсантов. Текущая аттестация – ежемесячная оценка учебных достижений курсанта по различным видам учебной деятельности. Промежуточная аттестация – оценивание учебных достижений курсанта, которая проводится в конце изучения модуля (темы) дисциплины. Формами проведения промежуточной аттестации по дисциплинам кафедры являются зачет без оценки и зачет с оценкой. К сдаче зачета допускаются курсанты, не имеющие задолженностей по внеаудиторному чтению и темам, являющимися обязательными для сдачи. Итоговая аттестация – комплексная проверка учебных

достижений курсанта за весь период обучения дисциплине. Форма проведения итоговой аттестации по дисциплинам кафедры в филиале – экзамен.

Речевые действия зависят от особенностей профессиональной деятельности специалистов [5]. Цель обучения иностранному языку для специальных целей в филиале представлена в виде комплекса взаимосвязанных умений по видам речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование) в профессиональном контексте. Так как «Авиационный английский язык» - устная дисциплина, контрольные работы как вид текущего контроля не предусмотрены. Письмо выступает в качестве вспомогательного вида речевой деятельности. Коммуникативный минимум авиационной специальности включает в себя языковой материал (лексика и фразеология радиосообщения), темы и ситуации общения, связанные с профессиональной деятельностью летчика, оригинальные тексты по авиационной тематике, образцы документации, метеорологические сводки, планы полетов и т.д.

Авиационный специалист читает текст с определенной целью: поиск конкретной информации, ее обобщение, анализ, сравнение с уже известными фактами, вынесение собственных суждений на основе прочитанного, интерпретация информации [1]. Читать вслух, понимать условные обозначения на топографической карте и аэродроме (знаки, маркировка), метеорологические сообщения в формате METAR, руководства, технические описания и инструкции по эксплуатации воздушных судов, наиболее употребляемые сокращения военных и технических терминов, использовать специальные словари и справочники для чтения профессионально-ориентированных текстов – сформированность всех этих профессионально значимых умений контролируют преподаватели кафедры при обучении курсантов чтению.

Например, при контроле темы «Отечественные и зарубежные вертолеты» преподаватели используют следующие виды *моноконтрольных заданий*: прочитайте текст и

- выясните, чем отличается модификация «Advanced Apache» от базовой модели вертолета AH-64A;
- обсудите с товарищем *что* в конструкции вертолета Apache обеспечивает ему высокую живучесть на поле боя; какие системы защищают вертолет от обнаружения и поражения противником;
- ответьте на вопросы посетителей выставки «HeliRussia» об отечественном вертолете, добавив недостающую информацию и т.д.

Курсанты, занимающиеся в группе дополнительной лингвистической подготовки для получения квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», работают одновременно с несколькими источниками информации (статьи из англоязычных журналов, сайты Интернет и т.д.) и выполняют следующие *политекстовые задания*:

изучите тексты и

- сравните вертолеты Sea King и Merlin: по размеру, конструкции, оснащению, транспортным возможностям и ТТХ;

- сгруппируйте вертолеты по признаку....;

- определите последовательность событий;

- скажите, реальны ли эти данные;

- спрогнозируйте каким, на ваш взгляд, будет боевой/транспортный вертолет через 10 лет?

Комплекс предложенных контрольных заданий носит коммуникативный характер, позволяет учитывать индивидуальные особенности курсантов и делать процесс изучения материала темы посильным и интересным.

Помимо практических занятий по дисциплинам кафедры организуется внеаудиторная самостоятельная работа курсантов. Внеаудиторный практикум имеет целью закрепление пройденного лексико-грамматического материала и формирование приемов самостоятельной работы. Курсанты читают и пересказывают по-русски тексты по изученным темам в объеме, предусмотренном учебной программой, в течение всего курса обучения. Этот вид контроля является обязательным и оценивается ежемесячно во время текущей аттестации. На основе прочитанного материала курсанты по желанию готовят научные доклады по актуальным проблемам специальности и участвуют в работе военно-научного общества.

Для коммуникативного контроля говорения при обучении иностранному языку для специальных целей преподавателями кафедры разработаны задания на активизацию наиболее употребительных коммуникативных моделей языка, формул речевого этикета, связанных с получением информации, выражением мнения, согласия и несогласия, сравнения и противопоставления, аргументацией, перечислением и подведением итогов. Курсанты должны уметь строить простые предложения (10-20) для повествования по изученным темам.

Преподаватели кафедры иностранных языков филиала практикуют рубежный контроль, который проводится в форме устного опроса тем, являющихся обязательными для отчетности.

Помимо этого двусторонний перевод в виде ролевой игры является обязательным видом контроля во время текущей, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся. Приведем пример установки для ролевой игры по теме «Организация воздушного движения»: *Джон Смит – владелец крупного аэродрома в Америке, приехал в Россию и встретился с курсантами авиационного училища. В своей беседе он рассказал об особенностях аэродромов и их оснащении в зависимости от типов воздушных судов.* Курсант, выступающий в роли «переводчика», выполняет перевод речи Джона Смита с английского языка на русский и вопросы одноклассников с русского языка на английский. Такие ролевые игры дают возможность оценивать знания на коммуникативной основе, вовлечь в активную познавательную деятельность каждого курсанта, развивать их самостоятельность и умение применять на практике полученные знания [8].

Аудирование также является обязательным видом коммуникативного контроля обучающихся при обучении иностранного языка для специальных целей. Курсанты должны уметь воспринимать на слух и письменно фиксировать информацию, касающуюся тактико-технических данных вертолетов, объявлений в аэропорту, метеорологических, аварийных и срочных сообщений. Именно поэтому особое внимание в процессе обучения курсантов обращается на формирование слухопроизносительных, лексических, грамматических навыков, развития способности понимать на слух фактические данные (позывной воздушного судна, координаты, эшелон, курс, количество человек на борту, аварийный остаток топлива, время) и ситуацию полета (проблема на борту, намерения и запрос членов экипажа). Так как аудирование тесно связано с говорением, выполнение заданий в лингафонном кабинете помогает тренировать и контролировать ведение радиотелефонных переговоров в режиме «диспетчер-летчик» в условиях, имитирующих различные этапы полета в обычных ситуациях:

- а) преподаватель - диспетчер у пульта, курсант - летчик в кабине;
- б) курсант - диспетчер у пульта, курсант - летчик в кабине;
- в) курсант - диспетчер у пульта, курсант - летчик в кабине, курсант - переводчик;
- г) курсант - руководитель учебных полетов за пультом, курсанты - летчики, одновременно выполняющие учебные полеты на аэродроме училища.

Курсанты должны владеть основами процедуры ведения радиообмена на английском языке на всех этапах (предполетная проверка и установление связи, погода, запуск, руление, взлет, указания на маршруте, подход, заход на посадку, опознавание и радиолокационный контроль, неудачный заход на посадку, посадка), а также при возникновении особых случаев (пожар на борту, недостаток топлива, сложные метеосостояния, неисправности систем воздушного судна, авиационная безопасность, медицинские проблемы на борту) [4]. Во время выполнения контрольных заданий курсанты учатся произносить фразы четко, в нужном темпе, следить за реакцией товарищей, определять, верен или нет ответ, исправлять ошибки, тем самым приобретают профессионально значимые умения летчика и будущего командира воздушного судна. Преподаватель выступает в качестве эксперта/контролирующего наблюдателя. Схема аэродрома выводится либо на экран, либо вывешивается на плакате с указанием курса посадок, площадок для выполнения висения, рабочих взлётно-посадочных полос, рулежных дорожек, стоянок и т.д.

Моделирование аварийных ситуаций на различных этапах полета вертолета происходит с использованием пульта преподавателя, позволяющего включать сигнал об аварийной ситуации в кабине. Курсант – лётчик должен адекватно отреагировать на предлагаемую ситуацию. Подсказка со стороны преподавателя невозможна, так как пульт управления расположен в конце аудитории, а «лётчик» сидит спиной к преподавателю и к группе, не видит их и не может судить о правильности/неправильности своих действий. Отсутствие визуального контакта (выражение лица, мимика), часто являющимися косвенной подсказкой, усложняет ситуацию общения и приближает ее к реальной, тем самым способствует развитию творчески активной, профессионально компетентной личности авиационного специалиста [6].

Выводы. Итак, коммуникативный контроль при обучении иностранному языку для специальных целей является одной из форм организации и стимулирования учебной деятельности обучающихся. Систематический контроль на практических занятиях способствует достижению определенных программой учебных целей. Курсанты осваивают авиационную терминологию на иностранном языке, моделируют ситуации профессионального иноязычного общения, читают и слушают иноязычные тексты по специальности, готовятся к участию в конкурсах, конференциях и олимпиадах различного уровня по профессиональной тематике.

Литература:

1. Воздушный кодекс Российской Федерации. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/vozdushnyj-kodeks-rossijskoj-federacii> (Дата обращения 15.12.19)
2. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие. / Н.Д.Гальскова, Н.И. Гез. - М.: Издательский центр Академия, 2009. - 334 с. - ISBN: 978-5-7695-6473-4.
3. Климов Е.А. Пути в профессионализм. Психологический взгляд. М.: Флинта, 2003. 320 с.
4. Мельниченко, С.А. Проблемы языкового обучения авиаспециалистов в России и их решение. Часть 2 – Пути решения проблем / Мельниченко, С.А. // Новости аэронавигации. – 2002. - № 3. – с. 17-21.
5. Мильруд Р.П., Гончаров А.А. Теоретические и практические проблемы обучения пониманию коммуникативного смысла иноязычного текста // ИЯШ. 2003. № 1, С. 39-43
6. Полат Е.С. О технологии обучения в сотрудничестве. – URL: <http://fralla.nethouse.ru>
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 25.05.04 «Лётная эксплуатация и применение авиационных комплексов» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/55171413/paragraph/1:1> (Дата обращения 12.12.19)
8. Федорова Л.И. Игра: дидактическая, ролевая, деловая. Решение учебных и профессиональных проблем / Л.И. Федорова. – М.: ФОРУМ, 2009. – 176 с.

Педагогика

УДК 378.2

**доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой
основ медицинских знаний Текеев Алимурат Абюсупович**

Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ КОМБИНИРОВАННЫХ МЯСНЫХ ПРОДУКТОВ У СТУДЕНТОВ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается формирование навыков совершенствования технологий комбинированных мясных продуктов у студентов по обеспечению безопасности жизнедеятельности. Современные информационные технологии по формированию таких навыков, методически правильно использованные преподавателем, повышают уровень знаний студентов по конкретной проблеме.

Ключевые слова: формирование, технологии, мясные продукты, сырье, колбасные изделия, соединительная ткань, пищевые волокна, пищеварение.

Annotation. The article discusses the formation of skills to improve the technology of combined meat products among students to ensure life safety. Modern information technologies for the formation of such skills, methodologically correctly used by the teacher, increase the level of students' knowledge on a specific problem.

Keywords: formation, technology, meat products, raw materials, sausages, connective tissue, dietary fiber, digestion.

Введение. Вопросы влияния соединительной ткани на биологическую ценность мяса привлекают повышенное внимание специалистов мясной промышленности и нутрициологов. Это связано с тем, что

основной соединительнотканый белок — коллаген составляет от 70% до 95% от сухой массы межмышечных прослоек, сухожилий, хрящей и других неотъемлемых компонентов мясного сырья и вместе с тем имеет низкую биологическую ценность. Коллаген лимитирован практически по всем незаменимым аминокислотам, а триптофана и цистина не содержит вовсе.

Таким образом, с точки зрения классической концепции сбалансированного питания повышение удельного веса коллагена в мясных изделиях снижает абсолютное количество незаменимых аминокислот продукта, нарушает их взаимосбалансированность, а следовательно, ухудшает биологическую ценность белковой системы. Исходя из этих представлений при переработке мясного сырья традиционно стремятся к максимальному удалению соединительной ткани.

Однако еще в 60-е годы в экспериментах на животных, проведенных под руководством академика ВАСХНИЛ А.А. Беленького, было показано, что увеличение до определенного предела доли соединительнотканых компонентов в мясном сырье не приводит к снижению биологической ценности мясных белков. Несколько позднее эти данные были полностью подтверждены длительными наблюдениями за людьми, проведенными в ФРГ. Более того, этими наблюдениями было показано, что повышение в говядине доли соединительнотканых белков (гидролизованного коллагена) до 15% от общей массы мясных белков приводит к повышению биологической ценности последних.

Полученные результаты в течение длительного времени не имели достаточно аргументированной научной интерпретации и поэтому находились в резком противоречии с общепринятыми представлениями. Интенсивное развитие учения о сбалансированности нутриентов позволило в последние годы достаточно подробно объяснить этот феномен.

Целью исследования является формирование навыков совершенствования технологий комбинированных мясных продуктов у студентов по обеспечению безопасности жизнедеятельности.

В связи с этим решаются следующие задачи:

- изучить со студентами методы совершенствования технологий комбинированных мясных продуктов;
- рассмотреть механизмы достижения наилучших результатов в данной отрасли.

Изложение основного материала статьи. Использование компьютерных методов показало, что повышение в мясе коллагена до 15% от общей массы мясных белков приводит к увеличению сбалансированности суммарного аминокислотного состава белков мясных продуктов по отношению к статистически обоснованному белку — эталону, в наибольшей степени удовлетворяющему потребности человеческого организма. Указанный уровень коллагена в тонкоизмельченном и термообработанном мясе способствует рациональному использованию заменимых и незаменимых аминокислот, повышает анаболическую эффективность мясного белка, увеличивая тем самым его биологическую ценность. Дальнейшее повышение уровня соединительной ткани в мясе ведет к снижению этих показателей.

Однако до настоящего времени в научной литературе появляются сведения об экспериментах с животными, результаты которых не совпадают со сделанными выводами о положительном влиянии определенных количеств коллагена на качество мясной белковой композиции. Основное различие наблюдается для мясных продуктов, содержащих соединительнотканый белок в интервале от 2,5% до 25% от общей массы мясных белков. Так, в работах указывается, что во всех этих случаях имеется не экстремальная, как в наблюдениях и расчетах с людьми, а обратно пропорциональная зависимость влияния коллагена на коэффициенты эффективности и чистой утилизации мясного белка в эксперименте на растущих крысах.

Следует отметить, что условия проведения этих опытов не являлись адекватными наблюдениям за людьми. Образцы мяса использовались не в виде готовых к употреблению продуктов, не всегда предусматривалась их термообработка и тонкое измельчение, не изучались показатели метаболизма белка. Кроме того, многие ученые-гигиенисты неоднократно подчеркивали некорректность механического перенесения на людей данных, полученных на крысах.

На занятиях по обеспечению безопасности жизнедеятельности преподавателю необходимо объяснить студентам, что биологические эксперименты с животными в силу своей доступности широко используются для определения критериев биологической ценности пищевых белков. Исходя из этого, нами была предпринята попытка более глубоко изучить вопрос о влиянии коллагена на качество белков мяса в опыте на растущих крысах с тем, чтобы объяснить причины имеющихся противоречий в указанном интервале содержания соединительной ткани.

Эксперименты проводили на растущих крысятах-самцах линии Вистар. Три изученные группы животных (по 10 шт.) в течение 28 дней получали специально приготовленный гомогенный корм, единственным источником белка в котором являлись тонко измельченные вареные колбасы. Обработка фаршей на куттере обеспечивала разрушение в них соединительнотканых компонентов до размеров менее 1 мм.

Три образца колбас содержали соответственно 6,1%, 14,5% и 21,2% коллагена от общего количества мясных белков. Коллаген определяли по оксип-ролину с коэффициентом пересчета 7,25. Затем животных помещали в обменные клетки на 5 дней для изучения истинных величин биологической ценности. При этом эндогенные потери азота с мочой и калом определяли по данным ранее выполненной работы. Показатели биологической ценности определяли по общепринятым методикам [1, 3], биохимические показатели сыворотки крови животных — на автоматическом комбинированном анализаторе "Техникой" (США). Анализ аминокислотного состава осуществляли на автоматическом анализаторе "Хитачи" (Япония). Полученные значения показателей биологической ценности приведены в таблице 1, а биохимических показателей сыворотки крови — в таблице 2.

Влияние содержания коллагена на показатели биологической ценности мясных белков

Показатели	Содержание коллагена в колбасах, % от общей массы мясных белков		
	6,1 (контроль)	14,5	21,2
Употреблено белка 1 животным, г.	41,14	40,22	39,36
Истинная прибавка массы тела, г.	109,44 ±6,1	123,88±7,2	105,37±5,9
КЭБ	2,66 ±0,13	3,08 ±0,11	2,68 ±0,12
КЧЭБ	3,42 ±0,11	3,62±0,10	3,33±0,11
Истинная биологическая ценность, %	96,71 ±1,73	93,84 ±2,11	90,42±2,44
ИЧУБ, %	93,62±2,17	91,10±2,47	87,93±2,69

Влияние содержания коллагена в колбасах на биохимические показатели сыворотки крови крыс

Показатели	Содержание коллагена в колбасах, % от общей массы мясных белков		
	6,1 (контроль)	14,5	21,2
Содержание в сыворотке крови:			
Общий белок, г.%	7,72±0,19	7,71 ±0,25	7,03±0,27
Альбумин, г.%	4,11 ±6,13	4,11 ±0,11	3,74 ±0,10
Азот мочевины, мг.%	8,93 ±=0,31	9,91 ±0,27	10,89 ±0,34*
Мочевая кислота, мг.%	3,23 ±0,12	3,05 ±0,11	3,53 ±0,11
Креатинин, мг.%	0,35 ±0,08	0,47 ±0,10	0,67 ±0,09*
Общий холестерин, мг.%	108,8±5,14	97,3±4,63	77,7 ±4,17*

*— Разница с контролем статистически достоверна (P<0,05)

Данные таблицы 2 показывают, что при увеличении содержания коллагена в мясной белковой композиции с 6,1% до 21,2% потребление крысами белка имело тенденцию к снижению. В то же время прибавка массы тела у животных 2-й группы превышала контроль на 13,2%, и только у 3-й группы она была ниже контроля. В соответствии с этими данными тенденцию к такой же зависимости имели коэффициенты эффективности (КЭБ) и чистой эффективности белка (КЧЭБ), хотя разница была статистически недостоверна.

Подобные результаты о положительном влиянии определенного количества соединительнотканых белков на массовые показатели животных наблюдали и другие исследователи [2, 4]. Возможной причиной этого является увеличение жировой составляющей тела, поскольку у животных 2-й группы в печени содержится несколько большее количество общего жира при отсутствии достоверной разницы в общем количестве белка, а также влажности внутренних органов (таблица 3).

Влияние содержания коллагена в колбасах на некоторые показатели общехимического состава внутренних органов животных

Показатели	Содержание коллагена в колбасах, % от общей массы мясных белков		
	6,1 (контроль)	14,5	21,2
Содержание в печени:			
Общий жир, %	11,12±0,47	12,69±0,54	11,49 ±0,51
Общий азот, %	2,65±0,23	2,48 ±0,12	1,54 ±0,14*
Весовые коэффициенты почек: г./100 г. веса тела	0,79±0,08	0,71 ±0,07	0,71 ±0,08
Влажность внутренних органов, %	77,83 ±1,63	76,02±1,84	75,69 ±1,71

* — Разница с контролем статистически достоверна (P<0,05).

Анализ таких показателей азотистого обмена, как истинная биологическая ценность и истинная чистая утилизация белка (ИЧУБ) показывает, что при повышении уровня коллагена в мясе они имеют тенденцию к снижению, хотя разница также была недостоверной. В то же время возрастание содержания соединительнотканых белков с 6,1% до 14,5% не приводит к снижению количества общего белка и альбуминов в сыворотке крови. Это означает, что при указанном уровне содержания коллагена интенсивность процессов биосинтеза тканевых белков не снижается. Такие же выводы следуют из анализа содержания общего азота печени.

Для организма человека, как указывалось выше, при подобных условиях отмечается возрастание анаболической эффективности мясной белковой композиции. Главная причина такого несоответствия, по-видимому, объясняется тем, что для взрослого человека (жизненно необходимы) восемь незаменимых аминокислот (НАК) (с учетом цистина и тирозина), тогда как для крыс, кроме того, требуются еще две НАК — аргинин и гистидин.

Коллаген же последней аминокислоты содержит в 4 раза меньше, чем мышечные белки. В результате при возрастании его уровня с 6,1% до 14,5% происходит снижение содержания гистидина с 3,34 до 3,06 г/100 г. белка. Еще большее уменьшение количества этой аминокислоты, характерное для 3-й группы, приводит к некоторому снижению уровней общего белка и альбуминов в сыворотке крови крыс, хотя они и остаются в пределах допустимых норм.

Другой не менее важной причиной несоответствия данных для крыс и человека является их различие в физиологических потребностях серосодержащих аминокислот. Если для крыс метионина+цистина требуется около 5,5 г/100 г. белка, то для взрослого человека эта цифра составляет всего 3,5 г/100 г. белка. При повышении содержания коллагена в мясе с 6,1% до 14,5% (по белку) уровень этих аминокислот снижается с 4,11 до 3,75 г/100 г. белка. Естественно, что в опытах с крысами это не может привести к увеличению анаболической эффективности мясного белка. В то же время это ведет к увеличению соответствия количеств как серосодержащих, так и других аминокислот по отношению к потребностям человеческого организма.

Для более полного понимания механизма влияния коллагена на показатель истинной чистой утилизации белка проанализируем сведения о конечных продуктах азотистого обмена. Как известно, главным предшественником образования мочевины является аргинин. Мышечные белки содержат в среднем 6,15 г/100 г. белка этой аминокислоты, коллаген — 7,5 г/100 г. Именно поэтому при возрастании уровня коллагена в мясе наблюдается тенденция увеличения азота мочевины в сыворотке крови крыс. С учетом данных о показателях биосинтеза тканевых белков можно сделать вывод, что во всем изучаемом интервале содержания соединительной ткани поступление в организм аргинина превышает его потребность на анаболические цели. Достоверных различий в количестве образуемой мочевой кислоты не обнаружено. Специфическим аминокислотным составом коллагена можно объяснить и обнаруженную при возрастании потребления соединительной ткани тенденцию увеличения уровня креатинина в крови. Его главным предшественником является глицин, которого в коллагене содержится в 6 раз больше, чем в мышечных белках.

Интересные данные получены по липидному обмену. В опытной группе содержание общего холестерина сыворотки крови составило 108,8 мг%, при увеличении в рационе коллагена до 14,5% его содержание снизилось до 97,3 мг%, что на 10,6% ($P > 0,5$) ниже контроля, а при увеличении до 21,2% содержание общего холестерина в сыворотке крови достоверно ниже контроля и составило 77,7 мг%. Следовательно, коллаген, как и пищевые волокна, способствует снижению холестерина в сыворотке крови, связывая его и выводя из организма.

Поскольку коллаген содержит повышенное количество азота, это может сопровождаться увеличением нагрузки на почки с соответствующими гипертрофическими изменениями этих органов. Однако анализ данных весовых коэффициентов почек (см. таблицу 3) показывает, что при изучаемых интервалах содержания коллагена отклонений от нормы практически не наблюдается. Сведения других исследователей подтверждают, что даже при содержании коллагена 45-50% мясное сырье не вызывает в этом плане опасений.

Таким образом, анализ всех изученных показателей позволяет подробно объяснить причины имеющихся различий между результатами экспериментов с крысами и наблюдений за людьми в вопросе о влиянии коллагена на биологическую ценность мясных белков. Имеющееся несоответствие результатов объективно обусловлено их разными физиологическими потребностями в качестве белка. Следовательно, полученные данные в опыте с животными по сути не противоречат сделанному выводу о положительном влиянии повышения уровня коллагена с 2,5% (чисто мышечная ткань) до 15% (по белку) на биологическую ценность тонкоизмельченного мяса. Дальнейшее увеличение содержания соединительной ткани сопровождается тенденцией снижения активности анаболических процессов как у людей, так и у животных.

Результаты специальных исследований показывают, что предельное содержание коллагена, при котором не происходит существенных изменений биологической ценности, составляет 23,4% от общей массы мясных белков. Ряд других ученых указывает на еще большее значение этого показателя — 28-30%.

Выводы. Таким образом, включение в состав мясных продуктов определенного количества соединительнотканых белков положительно влияет на анаболическую эффективность белков тонкоизмельченного мяса.

Кроме того, по влиянию на липидный обмен коллаген проявляет определенное сходство с пищевыми волокнами.

В данной статье научно обоснована необходимость нового технологического подхода при переработке мясного сырья, предусматривающего повышение в мясе содержания соединительной ткани до физиологически предпочтительного уровня, сокращения многосортности мяса и колбасных изделий.

Дано теоретическое и экспериментальное обоснование сходства элементов соединительной ткани мяса и растительных пищевых волокон в положительном влиянии на процессы пищеварения и обмен веществ в организме.

Установлено, что при увеличении в тонкоизмельченном мясе содержания коллагена с 2,5% (чисто мышечная ткань) до 15% от общей массы белков говядины и до 20-25% — свинины происходит повышение биологической ценности суммарных композиций мясных белков.

Литература:

1. Текеев А.А. Медико- биологическое обоснование безотходной технологии переработки молока с использованием полисахаридов. Диссертация (канд. мед. наук). - М. - 1989.

2. Токаев Э.С. Создание эффективных технологий продуктов лечебного и профилактического питания на основе сырья животного происхождения. Диссертация (докт. техн. наук). - М. - 1993.
3. Текеев А.А. Медико – биологические аспекты разработки и совершенствования ряда технологий продуктов питания массового, диетического и лечебного питания. Диссертация (докт. мед.наук). - М. - 1995.
4. Ковалев Ю.И. Совершенствование теоретических и методологических принципов технологий комбинированных мясных продуктов в рамках практических аспектов трофологии. Автореферат диссертации (канд. техн. наук). - М. - 1989.

Педагогика

УДК 378.2

**доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой
основ медицинских знаний Текеев Алимурат Абюсупович**

Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)

ИЗУЧЕНИЕ ПИЩЕВОГО КРАСИТЕЛЯ НА ОСНОВЕ МОЛОЧНЫХ БЕЛКОВ И ДЕГИДРОАСКОРБИНОВОЙ КИСЛОТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗАХ

Аннотация. Статья посвящена изучению, разработке и гигиенической оценке пищевого красителя на основе молочных белков и дегидроаскорбиновой кислоты на занятиях по обеспечению безопасности жизнедеятельности в вузах. В последнее время имеются сообщения об использовании витаминов в качестве цветоформирующих добавок в пищевых продуктах. Теоретические предпосылки позволяют предположить высокую эффективность применения производных аскорбиновой кислоты для мясopодуKтов.

Ключевые слова: пищевой краситель, витамины, цветоформирующие добавки, дегидроаскорбиновая кислота, мясopодуKты.

Annotation. The article is devoted to the study, development and hygienic assessment of food coloring based on milk proteins and dehydroascorbic acid in classes to ensure life safety in universities. Recently, there have been reports of the use of vitamins as color-forming additives in foods. Theoretical assumptions suggest the high efficiency of the use of ascorbic acid derivatives for meat products.

Keywords: food coloring, vitamins, color-forming additives, dehydroascorbic acid, meat products.

Введение. Актуальной проблемой, стоящей перед нутрициологами, специалистами пищевой промышленности и биохимиками является поиск альтернативного метода придания окраски мясным продуктам взамен применения нитрита или снижения его концентрации в мясных продуктах. Известно, что нитрит является предшественником канцерогенных нитрозаминов. Канцерогенность нитрозаминов более выражена при длительном воздействии малых доз, характерных при употреблении пищевых продуктов, содержащих нитрозамины, которым присущи мутагенные и тератогенные свойства.

Однако в нашей стране исследования, направленные на разработку красителей на основе витаминов, не проводились. По нашему глубокому убеждению, применение витаминов является довольно перспективным направлением в плане создания безопасных красителей для пищи.

С учетом сказанного, в настоящем исследовании изучена цветоформирующая способность окисленной формы аскорбиновой кислоты — ДГА. Способ получения ДГА и красного фермента, образующегося в реакции взаимодействия ДГА и аминокислот, разработан совместно кафедрами биохимии и технологии Московской академии прикладной биотехнологии и кафедрой гигиены питания ММА им. И.М. Сеченова.

Цель, которая ставится в данной статье, состоит в том, чтобы студентами изучить, разработать и дать гигиеническую оценку пищевому красителю на основе молочных белков и дегидроаскорбиновой кислоты на занятиях по обеспечению безопасности жизнедеятельности в вузах.

Основные задачи, которые рассматриваются в статье:

- объяснить способы получения окрашенных белковых комплексов;
- показать студентам университета на занятиях по обеспечению безопасности жизнедеятельности, как образуется цветоформирующая способность окисленной формы аскорбиновой кислоты — ДГА.

Получение окрашенных белковых комплексов (ОБК) осуществляется следующим образом: берется в соотношении белок: ДГА: спирт = 100 г.: 4 г.: 400 мл., смесь перемешивается и нагревается до 80°C в течение часа. Затем на воздухе подсушивается окрашенный белок (используется молочный белок, например казеинат натрия, КНК). Смесь ДГА и отдельных аминокислот в определенных условиях показывает четкое красное окрашивание жидкой фазы. Пигмент, образующийся в реакции ДГА с аминокислотами, устойчив при pH от 4,5 до 7,0 и легко образуется при высокой температуре (96°C) [5].

Изложение основного материала статьи. Окрашивание смеси ДГА было отмечено при взаимодействии различных азотсодержащих соединений, таких как аминокислоты (лейцин, глицин, валин, цистин, изолейцин, тринтофан, серин и др.), аммонийные соли, формамид, амины.

Высокая стоимость препаратов аминокислот не позволяет их использовать широко. В связи с этим студентами были проведены исследования по возможности применения смеси аминокислот гидролизатных (САГ). Ими установлено, что лучшее окрашивание системы достигается при использовании САГ-11, приготовленного на основе крови убойных животных [2].

В последующем студентами были изучены возможности и способности к образованию окраски в системе ДГА-белок. В результате ими установлено, что пигмент, полученный в реакции взаимодействия ДГА-аминокислота, идентичен пигменту, полученному в реакции ДГА-белок. С учетом этого проведено моделирование оптимального состава модельного белка, по цветовым параметрам максимально приближенного к характеристикам окрашенных нитритом вареных колбас. Для моделирования были использованы следующие белки: казеинат натрия, КНК, изолят соевого белка, хлопковый белок, выделенные суммарные мясные белки, белки подсолнечника. Количественное содержание аминокислот в выбранных пищевых белках, способных формировать Окраску, отражено в таблице 1.

Содержание аминокислот, в наибольшей степени отвечающих за формирование цвета пищевых белков в системе ДГА-белок.

Таким образом, получение окрашенных белковых комплексов (ОБК) можно проводить по трем направлениям:

Таблица 1

Аминокислоты	Содержание аминокислоты, мг./100 г. продукта					
	Изолят соевого белка	Казеинат натрия	Выделенные мясные белки	Хлопковый белки	Белок подсолнечника	КНК
Фенил аламин	5570	795	4700	1900	1059	890
Аргинин	6092	1243	1043	3776	1752	5188
Аланин	1470	2890	1086	858	929	2894
Метионин	911	450	445	390	274	339
Лизин	5095	6010	1742	1356	710	9019
Всего:	19138	11388	9016	8280	4724	18330

- белок — ДГА;
- белок — ДГА — аминокислота;
- белок — ДГА — САГ.

Дальнейшие исследования студентов направлены на изучение полученных окрашенных белков в плане их безвредности. При проведении такого рода исследований главной задачей является экспериментальное выявление на лабораторных животных возможного общетоксического действия и характера первичных поражений органов-мишеней [1]. Ведущее значение при этом отводится патоморфологическим исследованиям, так как гематологические и биохимические изменения в основном выявляются лишь после регистрации патоморфологических сдвигов. Вывод о безвредности испытуемого продукта основывается на результатах этих исследований.

Для установления этого исследовали 3 группы белых крыс, самцов, с исходной массой тела в среднем 80 г.; количество животных в каждой группе — 25.

1-я группа (контрольная) получала рацион, состоящий из КНК, жира, крахмала, смеси минеральных солей, витаминов по известной методике.

2-я группа (опытная) получала КНК, окрашенный белковый комплекс с САГ (КНК + ОБК не превышали контроля), жир, крахмал, соли и витамины. 3-я группа (опытная) получала рацион, состоящий из КНК, ОБК с ДАК (дегидроаскорбиновая кислота), жиров, крахмала, солей и витаминов.

На первом этапе исследований по определению токсичности ОБК животным одной группы, массой по 70 г., давали по 3 г. на животное ОБК с ДАК, другой группе — ОБК с САГ. Наблюдением за животными в течение 14 дней их гибели не установлено.

В дальнейшем с целью определения возможной острой токсичности две группы животных по 6 штук в каждой, массой по 80 г., получали испытуемые красители в соответствии с данными таблицы 2.

Гибели животных в течение 14 дней не установлено, что свидетельствует об отсутствии острой токсичности.

В дальнейшем экспериментальные животные получали рационы с пищевыми красителями в течение 3 месяцев. В течение всего опытного периода они охотно потребляли корм, имели ровный шерстный покров, были активными. Прибавка массы тела указана в таблице 3.

Таблица 2

Порядковый № животного	Масса тела, г.	Съедено ОБК с ДАК, г.	Порядковый № животного	Масса тела, г.	Съедено ОБК с САГ, г.
1.	80	0,8	1.	80	0,8
2.	80	0,4	2.	80	0,4
3.	80	0,2	3.	80	0,2
4.	80	0,1	4.	80	0,1
5.	80	0,05	5.	80	0,05
6.	80	0,025	6.	80	0,025

Таблица 3

Группа животных, краситель	Исходный фон	Сроки наблюдения	
		1 месяц	3 месяца
1-ая (контрольная)	84,5±4,6	148,7 ±5,1	248,7 ±10,4
2-ая, ОБК с САГ	86,4 ±5,	148,0±5,4	243,2±9,8
3-ья, ОБК с ДАК	85,9±4,8	154,1 ±6,2	259,4 ±11,9

Статистически достоверной разницы по прибавке массы тела между группами не отмечено. Прирост массы тела, как у контрольной, так и у опытных групп был одинаковым, что свидетельствует о хорошем качестве рациона.

Анализ гематологических показателей, отраженных в таблице 4, показывает, что содержание эритроцитов, гемоглобина и лейкоцитов в крови опытных животных мало отличается от контрольных и они находятся в пределах физиологических норм.

Гематологические показатели животных, получавших испытываемые пищевые красители в течение 3 месяцев.

Таблица 4

Группа ЖИВОТНЫХ	Показатель		
	Эритроциты, млн./мм.3	Лейкоциты, тыс./мм.3	Гемоглобин, г. %
1-ая (контрольная)	6,41 ±0,17	9,8±0,69	15,9±0,4
2-ая (опытная)	6,09 ±0,15	9,7 ±0,71	15,7 ±0,3
3-ья (опытная)	6,72±0,18	9,9±0,67	14,7 ±0,2

В дальнейшем были изучены показатели сыворотки крови, отражающие белковый, липидный, углеводный, минеральный обмены веществ. Полученные данные отражены в таблице 5.

Таблица 5

Показатель	1 группа (контр.)	2 группа	3 группа
Общий белок, г. %	6,01 ±0,22	6,04 ±0,19	6,06 ±0,21
Альбумины, г. %	3,03 ±0,12	3,03±0,14	3,01 ±0,10
Азот мочевины, мг. %	9,4 ±2,41	7,8 ±2,44	7,7±2,0 5
Мочевая кислота, мг. %	3,3±0,14	3,0±0,13	2,6±0,12
Креатинин, мг. %	0,5±0,07	0,6±0,08	0,5 ±0,06
Глюкоза, мг. %	147,4±10	143,3±9	151,7 ±11
Фосфор, мг. %	5,7±1,99	5,9±1,83	6,2±2,01
Холестерин, мг. %	74,2±4,3	81,3±4,9	73,3 ±4,1

Следует отметить, что содержание общего белка и альбуминов было на достаточно высоком уровне у всех групп. По содержанию азота мочевины, мочевой кислоты и креатинина достоверных отличий не имеется, хотя отмечается некоторое снижение этих показателей в опытных группах, что также свидетельствует об отсутствии токсических проявлений. Уровни глюкозы и фосфора также особых отличий не имели. Общий холестерин в сыворотке крови у контрольной и 3-й групп был почти одинаковым, а во второй группе — на 10% выше, хотя и не выходил за пределы физиологической нормы для данного вида животных.

Таким образом, по изученным показателям никаких отклонений от нормы не установлено у опытных групп.

Нами были изучены также массовые коэффициенты внутренних органов и гистология почек, печени, сердца, селезенки и кишечника. Результаты анализа массовых коэффициентов внутренних органов не выявили различий между опытными и контрольной группами. Материал для гистологических исследований (проведенных Е.В. Федотовым) был подготовлен для электронной и световой микроскопии.

Учитывая важность патоморфологических исследований, на результатах которых основывается вывод о безвредности испытуемых пищевых веществ, мы провели электронную сканирующую микроскопию (при участии А.И. Антропова) почек, печени, сердца, селезенки экспериментальных животных.

На поперечном срезе почки хорошо видны корковое и мозговое вещество. В корковом веществе обнаруживается большое количество почечных телец с хорошо видимыми капиллярами сосудистого клубочка. Проксимальные каналцы выстланы клетками с хорошо выраженной базальной исчерченностью и щеточной каемкой. Ядра проксимальных эпителиоцитов светлые, округлой формы с 1-2 ядрышками и однородной окраской цитоплазмы. Петли нефрона имели типичное строение.

В дистальных каналцах просвет был несколько больше, чем в проксимальных, и ограничен от остальной паренхимы почки клетками кубической формы с однородной светлой цитоплазмой и крупными округлыми ядрами. Интерстициальная ткань мозгового вещества почки состоит из кровеносных сосудов, соединительнотканых волокон и небольшого количества клеточных элементов. Степень развития, васкуляризация и состояние кровеносных сосудов интерстициальной ткани не отличается от нормы.

На электронограммах почек видны почечные тельца без признаков склерозирования. Подоциты и эндотелиальные клетки без изменений. Клетки проксимальных каналцев с хорошо видимыми микроворсинками, складками базальной цитолеммы и большим количеством митохондрий. Эпителиоциты дистальных каналцев с вытянутыми микроворсинками и крупными митохондриями, что свидетельствует о высокой функциональной активности этих отделов нефрона.

Выводы. Таким образом, полученные данные микроскопического и ультрамикроскопического анализа свидетельствуют об отсутствии морфологических изменений в изученных органах экспериментальных животных. Полученные данные дают нам основание считать новый пищевой краситель безвредным и рекомендовать его к использованию в мясной промышленности.

Известно, что нитрит натрия обладает ингибирующим действием в отношении роста микроорганизмов, в частности, *Cl. botulinum*, *Cl. Perfringens*. В связи с этим необходимым этапом работы явилось изучение влияния использования ОБК на рост и развитие микроорганизмов в продукте.

Выявлены на основе комплексных исследований аминокислоты, играющие доминирующую роль в формировании цвета, характерного для вареных колбас (аргинин, аланин, метионин, фенилаланин). Смоделирован белковый компонент (КНК или казеинат натрия) с оптимальным аминокислотным составом для получения на его основе ОБК с цветовыми характеристиками, идентичными цветовым параметрам вареных колбас.

На основе проведенных токсиколого-гигиенических исследований установлена безвредность нового пищевого красителя.

Студентам показано, что применение ОБК на основе молочных белков, обработанного ДГА и смесью ДГА и САГ при одновременном снижении концентрации (на 43%) вводимого нитрита натрия до 30 млн", обеспечивает традиционный цвет комбинированных вареных колбас с высоким уровнем замены мясного сырья (до 30%); при этом в продукте видовой и количественный состав микрофлоры не меняется.

Литература:

1. Текеев А.А. Медико- биологическое обоснование безотходной технологии переработки молока с использованием полисахаридов. Диссертация (канд. мед. наук). - М. - 1989.
2. Токаев Э.С. Создание эффективных технологий продуктов лечебного и профилактического питания на основе сырья животного происхождения. Диссертация (докт. техн. наук.). - М. - 1993.
3. Текеев А.А. Медико – биологические аспекты разработки и совершенствования ряда технологий продуктов питания массового, диетического и лечебного питания. Диссертация (докт. мед.наук). - М. - 1995.
4. Ковалев Ю.И. Совершенствование теоретических и методологических принципов технологий комбинированных мясных продуктов в рамках практических аспектов трофологии. Автореферат диссертации (канд. техн. наук). - М. - 1989.
5. Кондратьев М.Л. Разработка способа формирования цвета мясoproductов с использованием аминокислотных комплексов аскорбиновой кислоты. Автореферат диссертации (канд. техн. наук). - М. - 1989.

Педагогика

УДК: 37.378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры

медиакоммуникационных технологий Тенекова Александра Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения» (г. Санкт-Петербург)

ФОРМИРОВАНИЕ РИТОРИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ КИНОВЕДЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье представлена модель обучения риторической компетенции студентов киноведческого вуза направления подготовки 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью». Автор дает краткую характеристику системе формирования риторической компетенции в рамках изучения дисциплины «Риторика». Модель обучения включает три этапа: пропедевтический, основной, практический. Представлен комплекс заданий, в результате выполнения которого обучающиеся овладевают коммуникативно-жанровыми умениями создавать телевизионную рекламу, общественно-политические, презентативные речи; организовывать брифинг, пресс-конференцию; применять в профессиональной деятельности правила эффективного делового общения.

Ключевые слова: ядерные, периферийные профессиональные жанры, медиаречь, этапы обучения, телевизионная реклама, риторика.

Annotation. The article presents a model of teaching the rhetorical competence of students of a cinema science university in the field of study 42.03.01 "Advertising and Public Relations". The author gives a brief description of the system of formation of rhetorical competence in the framework of the study of the discipline "Rhetoric". The training model includes three stages: propaedeutic, basic, practical. A set of tasks is presented, as a result of which

students learn communicative-genre skills to create television advertising, socio-political, and presentational speeches; organize a briefing, press conference; apply the rules of effective business communication in professional activities.

Keywords: nuclear, peripheral professional genres, media words, stages of training, television advertising, rhetoric.

Введение. Современное российское вузовское образование основано на коммуникативно-личностном подходе к обучению, немаловажную роль в котором имеет формирование риторической компетенции. Под указанным понятием мы, вслед за Л.А. Баландиной и Г.Ф. Курачковой, понимаем «способность создавать, произносить и осмысливать текст в соответствии с целью и ситуацией публичной речи» [2]. Она реализуется в рамках изучения дисциплины «Риторика». С её помощью при освоении бакалаврской программы 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью» рассматривается весь речемыслительный процесс создания коммуникативно совершенного текста. Социальная значимость вузовской дисциплины очень высока: эффективное профессиональное общение на телевидении и в кино воздействует на массовую аудиторию, вызывает интерес к предмету речи, повышает речевой уровень адресата, информирует, активизирует мыслительную деятельность слушателя, зрителя и читателя. Освоив необходимые коммуникативно-речевые умения, студенты овладевают компетенцией, «обеспечивающей межличностное и межкультурное устное и письменное взаимодействие на русском языке» [4, с. 5]. Целью разработанной методики обучения является повышение коммуникативной культуры современника в аспекте медиатизации общества. Она реализуется на протяжении 16 лекционных и 8 практических занятий в несколько этапов. Кратко охарактеризуем каждый из них.

Изложение основного материала статьи. На первом (пропедевтическом) этапе обучения на протяжении трех лекционных и одного практического занятия обучаемые актуализируют сведения из истории красноречия, выявляют основные направления и задачи изучения дисциплины в вузе, дают сравнительную характеристику таких дисциплин, как «Русский язык и культура речи», «Деловое общение», «Риторика». Связь риторики с лингвистическими дисциплинами прослеживается в овладении правильностью речи: грамматическими нормами, поэтикой, словесностью. Работники телевидения и радио обязаны демонстрировать элитарную речь, которая исключает наличие ошибок. При этом каждый теле-, радиоведущий, актер, режиссер, комментатор узнаваем и любим аудиторией за авторский, индивидуальный стиль, речевое мастерство. Чтобы добиться чистоты стиля, творчески использовать язык в речи, нужно постоянно повышать культуру речи. По социологическим данным 2018 года, 25% носителей русского языка относится к просторечному типу, поэтому риторическая подготовка работников сферы телеиндустрии способствует повышению уровня речевой культуры зрителей и слушателей России. Связь риторики с нефилологическими науками (философией, логикой, психологией, этикой) обеспечивает правильность мышления, диспозицию речи, её уместное использование в целях общения, формирование общественного мнения через реальную картину мира. Наконец, риторика базируется и на представлении о том, что красиво, а что нет в речи. Этика позволяет уважительно относиться к собеседнику, использовать этикетно-церемониальные формулы и жанры в различных сферах профессиональной деятельности. Риторика как учебная дисциплина нужна как дисциплина, наиболее эффективно выражать свои мысли, отстаивать свою правоту. Практическое применение полученных сведений выявляется на занятии «Эффективная речевая коммуникация в профессиональной деятельности». С помощью аналитических, аналитико-конструктивных и творческих заданий студенты учатся результативной деловой коммуникации: «Рассмотрите изображения различных типов деловых партнеров (см. рис.). Что должен знать адресант о профессиональных и личных качествах своих собеседников прежде, чем вступить в деловые отношения?».

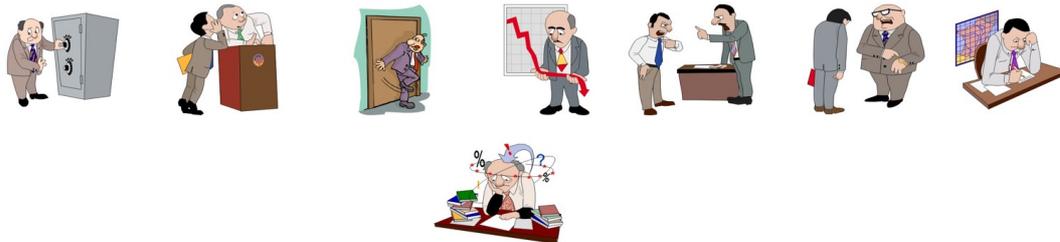


Рисунок. Типы деловых партнёров

Они вооружаются сведениями о «кладнокровном, неприступном адресате, болтуне (сплетнике), вздорном человеке (нигилисте), незаинтересованном собеседнике, важной птице, трусишке, позитивном человеке, всезнайке».

Знакомство с риторическим идеалом современника основано на выявлении личностных и профессиональных риторических качеств известных отечественных журналистов, радио- и телеведущих: «*Определите, о ком идёт речь. Какими качествами современных телеведущих вы бы хотели овладеть? Для чего? Ответ поясните.*».

1. «В результате высокого рейтинга телемостов становится политическим обозревателем и переходит работать на Центральное телевидение. Был признан журналистом номер один по результатам социологического исследования за 1989 год «Политические обозреватели и комментаторы информационных передач ЦТ в оценках московской аудитории». Отказывается принять участие в программе, поскольку служит коммунизму и не собирается заниматься антисоветчиной. В 1991 году был уволен из Гостелерадио за то, выразил свое мнение по поводу голосования за Бориса Ельцина [3] (Ответ: Владимир Владимирович Познер).

2. Телевизионная карьера началась в 1999 году. По приглашению Александра Гордона он стал соведущим политического ток-шоу «Процесс» (1999-2001). Программа проходила в виде судебного

заседания. На «трибуну» приглашались известные люди (в основном, политические деятели, например, Владимир Жириновский), которые давали свои комментарии по поводу остросоциальных проблем. Вместе с Гордоном отстаивали противоположные точки зрения. В 2001 году программу сняли с эфира по решению Гордона. (Ответ: Владимир Рудольфович Соловьёв).

В ходе беседы и анализа отрывков высказываний будущие профессионалы приходят к выводу, что к адресанту публичных высказываний в кино- и телеиндустрии предъявляются особые требования. Качество и семантическое наполнение выступлений ораторов контролируются органами средств массовой информации. В то же время образ телеведущего может быть изменен в процессе творческой деятельности редакторов, операторов, режиссёров в результате монтажа. Будучи коммуникативным лидером для массовой аудитории, ритор несет персональную ответственность за формирование имиджа (ведущего, редакции, программы, передачи). Рекламное красноречие должно быть созидательным.

Второй (основной) этап решает важную современную методическую задачу – обучение студентов телевизионному красноречию как профессионально значимому элементу деятельности в телеиндустрии и связях с общественностью с помощью пяти лекционных и трёх практических занятий. Поэтому традиционные сведения об истоках красноречия, жанровых формах, видах и функциях массовой коммуникации, правилах, законах, максимумах эффективного общения, риторическом каноне, риторическом идеале, тонах, паралингвистических сигналах, структурно-композиционном оформлении и элокуции, ритмико-интонационных средствах, правилах ведения спора в эфире, обязательных компонентах пресс-конференции являются основой речевого воплощения в медиаиндустрии. Жанровый спектр отобран для обучения, исходя из применения в кино- и телеиндустрии. В качестве ядерных жанров выступают такие, как: реклама, брифинг, пресс-конференция, деловой телефонный разговор, политические, торжественные речи, беседа, деловые переговоры, спор, полемика, реклама, публицистическая статья, заметка. Общеизвестен тот факт, что современное общение становится дистантным и направленным на внутреннюю мыслительную речь – речь, которую человек произносит про себя, диалоги с самим собой, мысленная подготовка к устному и особенно письменному высказыванию, чтение про себя, воспоминания и размышления, внутреннее планирование и репетирование [4, с. 217]. Адресант медиаречи, создаваемой с помощью смс, социальных сетей, предполагающей наличие невербальной части, избрания, поликодовых элементов, зачастую не видит глаз собеседника, обращается к нему на расстоянии. В такой ситуации общения, когда ответственность отправителя сообщения, к сожалению, снижается, легко обидеть своего оппонента. Поэтому периферийными жанрами для освоения становятся общественно-политические, эпидейктические, публицистические высказывания, комментарий, обида, оскорбление, ложь, хулиганская и похвальная речи, презентативная речь. Ведущие приемы работы на данном этапе – риторический анализ негативных и позитивных образцов речевого поведения, коммуникативные игры, решение риторических задач, конструктивные задания. Например, тема «Публичное выступление» систематизирует сведения о том, что основой реализации медиаречи работника кино и телевидения являются средства массовой коммуникации. Они включают в себя средства массовой информации (совокупность средств производства, передачи и распространения информации на массовые аудитории) и все формы и средства связи, способствующие установлению контактов и общественного взаимодействия. К ним относятся журналистика, книгоиздательская деятельность [6], радио и телевидение, кинематограф, информационные агентства, компьютерные сети, службы связи с общественностью, PR-агентства, рекламные агентства и другие. Адресация речи массовой аудитории решает ряд задач: информационную (передача общественно значимых событий), мировоззренческую (формирование представления о реальной действительности), нормативную (социализации общества посредством сообщения общепринятых законов и норм), регулятивную (социальный контроль), культурную (сохранение традиций культуры и искусства), гедонистическую (получение удовольствия), релаксационную (психологическая разгрузка), компенсаторную (погружение в вымышленный мир и восполнение того, чего не хватает в реальности). Дидактический комплекс включает: видеобразцы, взятые из реальной речевой практики (киноэпизоды, фрагменты теле- и радиопередач); глоссарий, систематизирующий теоретические сведения; схемы, таблицы, позволяющие произвести сравнительный анализ, выявить вербально-невербальные компоненты высказываний. С помощью беседы, сопряженной с теоретическими сведениями и анализом видеобразца (пресс-конференции с Квентином Тарантино), формируются коммуникативно-жанровые умения организовывать данное мероприятие. Перечислим основные вопросы:

1. Каковы цели пресс-конференции, брифинга в СМИ?
2. Опишите сценарий презентации пресс-конференции.
3. Какими умениями должен обладать ведущий пресс-конференции?
4. Зачем проводятся пресс-конференции с привлечением прессы, журналистов, руководителей, специалистов? Какие задачи решает каждый из них?
5. Какая обстановка должна быть воссоздана в помещении для мероприятия?
6. Назовите обязательные и факультативные элементы пресс-конференции.
7. В чём заключается отличие между брифингом и пресс-конференцией?
8. Каковы функции приветственной группы?
9. Перечислите правила поведения на конференции ведущего.
10. Какие виды вопросов можно задавать на конференции?

Полученная информация дополняется конструктивно-творческими заданиями, формирующими умения создавать различные виды композиции речевого произведения, предназначенного для публичного выступления. Например: «Допишите недостающие структурные части текста. Сравните с образцом»: «Между тем без культуры в обществе нет и нравственности. Без элементарной нравственности не действуют социальные и экономические законы, не выполняются указы и не может существовать современная наука, ибо трудно, например, проверить эксперименты, стоящие миллионы, огромные проекты «строек века» и так далее. Низкая культура нашей страны отрицательно сказывается на нашей общественной жизни, государственной работе, на наших международных отношениях, так как национальная вражда одной из причин имеет низкую культуру. Люди высокой культуры не враждебны к чужой национальности, к чужому мнению и не агрессивны. Незнание элементарной, формальной логики, элементов права, отсутствие воспитанного культурой общественного такта отрицательно сказывается на работе ... Я думаю, это не надо пояснять» (Д.С. Лихачев Выступление на Съезде народных депутатов СССР, 1989 г.).

Ведущими способами организации учебного процесса и ключевыми приёмами работы на третьем (практическом) этапе обучения являются риторический анализ телевизионной рекламы, коммуникативные и креативные задачи (выявить языковые средства, восстановить последовательность, создать рекламный текст). Их методическая целесообразность подтверждается необходимостью в восьми лекциях и четырех практических занятиях. Приведем пример одного из упражнений: *Проанализируйте содержание таблицы «Виды тропов и фигур» (см. таблицу). Укажите изобразительно-выразительные средства воздействия на эмоционально-чувственную сферу адресата речи рекламного текста. Дополните перечень средств и приемов.*

Таблица

Виды тропов и фигур

Название тропа, фигуры	Определение	Цель использования	Примеры
1. Климатик	Лестница, в которой все элементы расположены в порядке возрастания	Интеллектуальная оценка предмета речи.	<i>Стойкая краска ФерияКолор. Ферия – это технология многогранного цвета... Ферия Переливающаяся. Это новая коллекция утонченных оттенков... Ферия Переливающаяся – Эксклюзивно от Л'Ореаль.</i>
2. Прозопопея	Антропоморфизм	Воздействие на эмоциональное состояние.	<i>«Малютка от Porsche» (стиральная машина).</i>
3. Переименование	Перенос наименования на основе объективной связи между предметами	Придание речи особого ритмичного звучания.	<i>«Источник вдохновения» (мобильные телефоны «Siemens»).</i>
4. Мейозис	Пруменьшение с помощью грамматических средств (например, уменьшительно-ласкательных суффиксов)	Выражение желания выделить тему высказывания.	<i>«Кусочек Италии каждый день».</i>
5. Литота (простота)	Отрицание обратного свойства	Усиление выразительности и изобразительности речи.	<i>Нежный вкус OrionChoco-Pie делает людей мягче.</i>
6. Катахреза	Неверное использование слов, злоупотребление	Воздействие на эмоциональное состояние и настроения адресата. Энергичное внушение.	<i>«Вдохните жизнь в ваши ноги» («Вени-тан-гель»).</i>
7. Эротема	Проблемный вопрос, предполагающий несколько вариантов правильных ответов		<i>«Брать или не брать? — вот в чем вопрос».</i>
8. Эпитет	Экспрессивно окрашенное определение		<i>Пусть жизнь ваших волос будет блестящей (шампунь Wella).</i>
9. Вопросно-ответный ход	Диалогизация монологической речи с целью активизации мыслительной деятельности адресата	Придание эмоциональности речи.	<i>Кашель? Об этом позаботится Коделак.</i>

Информация дополняется сведениями о риторическом каноне как основе воплощения телевизионной рекламы. Бакалавры осознают, что на этапе инвенции («Что сказать?») процесс создания телевизионной рекламы предполагает поиск главной стратегии и разработку основных фаз. Адресанты речи определяют коммуникативную интенцию будущего телевизионного сюжета, решая, как жанр повлияет на эмоционально-чувственную и рациональную сферы зрителя. Затем определяется ведущий креативный приём – ядро создаваемого телеролика. Безусловно, съёмочная группа и продюсер ограничены техническими возможностями. Данная схема определяет фабулу рекламы [5].

Риторическая диспозиция предполагает создание синопсиса, общей схемы сценария с проработкой итогов каждой сцены. Так называемый общий план содержит основные векторы композиции, драматургию будущего видеоролика. Собственно сценарий пишется в нескольких вариантах с различными фабульными возможностями, по мере работы он корректируется, уточняется и дополняется. Учитывая эффект края, адресант речи располагает сильные сцены в качестве завязки. Те, что не имеют рекламных крючков, лучше разместить с середины, а самые смелые воспроизводятся в кульминации или в заключении.

На этапе элокуции организуется деятельность, связанная с украшением рекламного текста (возможно, закадрового или речи героев), сотрудничество с режиссерами, привлечение известных актёров театра и кино, составление райдера. Кинематографическая деятельность основывается на проработке эпизодного плана съёмки, создании декораций, подготовке костюмов, репетиций с актёрами, пробных съёмках, массовых сцен.

Съёмки организуются на этапах мемория и акцио. Каждый эпизод снимается неоднократно с целью дальнейшего поиска наиболее успешного кадра. Затем звукорежиссер, режиссер и его помощники осуществляют монтаж. Далее полученный фильм озвучивается актёрами, используются музыка, различные эффективные средства (паралингвистические и технические). Затем отредактированный видеоролик утверждается и передается рекламодателю [1].

Выводы. Таким образом, разработанная методика обучения будущего специалиста в области кино и телеиндустрии, влияющего на культуру массовой аудитории, являющегося риторическим идеалом современника, основывается на многолетнем научно-педагогическом опыте формирования риторической компетенции в рамках изучения дисциплины «Риторика».

Литература:

1. Агеев, А.В. Мудров, А.Н., Мейер, В.С. и другие. Подготовка электронной публикации и общая редакция: «Индустрия рекламы». [Электронный ресурс] / А.В. Агеев, А.Н. Мудров, В.С. Мейер // Телевизионная реклама. Теория и практика рекламной деятельности. - URL: <https://adindustry.ru/television-advertising> (Дата обращения: 05.08.2018 г.).

2. Баландина, Л.А., Кураченкова, Г.Ф. Риторическая компетенция как основа эффективной деятельности преподавателя вуза [Электронный ресурс] // Л.А. Баландина, Г.Ф. Кураченкова Гуманитарные науки. – № 4. – 2012 URL: http://www.intelros.ru/pdf/gumnauka/2011_04/14.pdf (дата обращения: 02.01.2020).

3. Познер Владимир Владимирович [Электронный ресурс] / URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Познер,_Владимир_Владимирович (Дата обращения: 12.08.2018 г.).

4. Тенекова, А.М. Риторика: учеб.пособие [Текст] / А.М. Тенекова СПб: СПбГИКиТ, 2019. - 244 с.

5. Тенекова, А.М. Риторические средства формирования зрительского интереса экранных и интерактивных медиа (на примере рекламного красноречия) [Текст] // Тенекова А.М. Актуальные проблемы экранных и интерактивных медиа: Сборник материалов научно-практической конференции. Москва, 29 – 30 октября 2018. Сост. и науч. ред. д-р искусствоведения, профессор Н.Г. Кривуля. — М.: Издательство Московского университета, 2019. — С. 107-113.

6. Тенекова, А.М. Твои путеводители по книге. Обучение жанрам справочного аппарата книги: учебное пособие для студентов, преподавателей, учителей-предметников [Текст] / А.М. Тенекова. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. – 176 с.

Педагогика

УДК 37.022

кандидат педагогических наук, доцент Тихонова Ирина Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар);

кандидат педагогических наук, доцент Пигида Кристина Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар);

кандидат педагогических наук, доцент Иванов Игорь Иванович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ПУТИ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация. Современные технологии обучения в настоящее время многообразны и достаточно часто используются в педагогическом процессе. Эти технологии представляют собой совместную деятельность педагога и обучающихся с наличием обязательной обратной связи. Все это определяет аспекты применения различных технологий в процессе обучения: возможность реализации на всех этапах обучения, могут классифицироваться по различным параметрам, имеют несколько основных характеристик, реализуются с учетом педагогических принципов индивидуализации и дифференциации, продуктивно используются в учебном времени и показывают высокие результаты обученности.

Ключевые слова: технология, обучение, реализация, педагог, обучающейся.

Annotation. Modern teaching technologies are now diverse and are quite often used in the pedagogical process. These technologies are joint activities of the teacher and students with the presence of mandatory feedback. All this defines aspects of application of different technologies in the process of training: possibility of implementation at all stages of training, can be classified according to different parameters, have several main characteristics, are implemented taking into account pedagogical principles of individualization and differentiation, are used productively in educational time and show high results of training.

Keywords: technology, training, implementation, teacher, learner.

Введение. В настоящее время термин «технология» в современной педагогике является достаточно популярным. Он часто используется в педагогике применительно к процессу обучения с помощью каких-либо технических средств.

Однако, технология – процессуальная категория, включающая совокупность методов оценки показателей состояния изучаемого объекта. Технологию обучения следует представлять как систему совместной деятельности обучающихся и педагога с обязательным наличием обратной связи, направленной на достижение конкретного результата при обеспечении благоприятных условий непосредственно самого педагогического процесса [1, 3, 5].

К особенностям технологии обучения относится целесообразное назначение каждого элемента образовательной цепи в целостном процессе. Технология обучения и ее реализация требует проявления познавательной активности обучающихся при взаимообучении и творческом подходе. Особое значение в активизации познавательной деятельности обучающихся имеет психологическая установка на качественное освоение материала, включение элементов игры, а также перспективное планирование [2, 4].

Современные технологии обучения очень разнообразны и многогранны, поэтому и пути их реализации будут значительно различаться.

Причинами возникновения новых технологий обучения следует считать следующие:

- необходимость учета и использования индивидуальных особенностей обучающихся;
- необходимость отказа от малоэффективного вербального метода обучения и принятия знаний системно-деятельностным методом;
- необходимость проектирования учебного процесса, организационных форм взаимодействия обучаемого и обучающего, обеспечивающих эффективность овладения учебным материалом.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время наиболее распространенными и часто используемыми в педагогическом процессе являются нижеприведенный технологический инструментарий.

Под «визуализацией» понимается система психологических и педагогических приемов, обеспечивающих формирование и управление зрительными образами во внутреннем пространстве личности. Визуализация может являться управляемым воображением, созданным мыслеобразом или идеомоторной тренировкой.

Визуализацию следует рассматривать как конечный этап формирования знания, имеющего свои результаты и недостатки. В процессе обучения она может использоваться для углубленного понимания и исследования какой-либо проблемы с целью решения поставленных задач. В данном случае визуализируются образы, идеи, мысли, теоретические конструкции.

В педагогическом процессе решаются поставленные задачи подготовки обучающихся. Цель этого процесса – их готовность к эффективному решению этих задач. Эти задачи целесообразно решать с использованием методов структурирования, уплотнения и визуализации учебных знаний с помощью средств мультимедиа.

В современном процессе обучения визуализация должна стать неотъемлемой составляющей процесса обучения должна стать методология применения [6].

Microlearning (или micro-learning, микрообучение, микро-обучение) - способ обучения, который подразумевает заключается в получении знаний в виде блоков, легко изменяющихся с учетом возникающей ситуации. В связи с чем, изучаемый блок определяется большой емкостью, а полученная информация – более актуальна. Продолжительностью всего в несколько минут, обучение становится более лаконичным и четким. Основная идея микрообучения заключается в его доступности и краткости – обучающийся может воспользоваться им в любом месте и в любое время.

В настоящее время существуют различные формы микро-обучения для создания среды обучения, которая имеет следующие характеристики: постоянство, последовательность, доступность, непосредственность, интерактивность, адаптация. Микрообучение эффективно работает в качестве компонента неформального обучения, когда обучающийся сам выбирает, что именно ему необходимо для решения возникшей проблемы.

Игрофикация (геймификация) применяется в прикладном программном обеспечении и веб-сайтов для компьютерных игр. В остальных процессах - с целью привлечения пользователей, повышения их вовлеченности в решение прикладных задач, использование продуктов и услуг.

Основной принцип игрофикации – обеспечение получения постоянной, измеримой обратной связи от пользователя, обеспечивающей возможность динамичной корректировки пользовательского поведения и, как следствие, быстрое освоение всех функциональных возможностей приложения.

Метод игрофикации используется при создании легенды, истории с драматическими приёмами, которая сопровождает процесс использования приложения при обучении.

К особенностям использования игрофикации в процессе обучения можно отнести: динамичность (использование сценариев, требующих внимания обучающегося и его реакции); механику (использование сценарных элементов, характерных для геймплея - виртуальные награды, статусы, очки, товары); эстетичность (создание игрового впечатления, способствующего эмоциональной вовлеченности); социальное взаимодействие (широкий спектр техник, обеспечивающих взаимодействие, характерное для игр).

Элементы игры создают постоянную обратную связь, что, в свою очередь, позволяет корректировать поведение обучающегося, помогает оптимизировать усвоение материала, повышает вовлеченность и позволяет за счёт повышенной вовлеченности постепенно усложнять задачи – от простого уровня к более сложным. Игра помогает повысить мотивацию, а высокая мотивация помогает усваивать более сложный материал.

Реализация игровых элементов заключается в использовании специальных цифровых технологий, характерных для компьютерных игр. Геймификацию обычно связывают с дистанционным обучением, где должна присутствовать обязательно мотивация.

Интерактивное видео - это тип цифрового видеокреатива, который может использовать данные пользователя, чтобы реализовать ряд расширенных взаимодействий с пользователем с использованием дополнительных элементов, интегрированных в видеоролик помимо стандартных элементов управления (например, воспроизведение, пауза, перемотка и отключение звука). Эти взаимодействия могут включать в

себя различные призывы, формы для заполнения, опросы, исследования, ссылки, варианты действий, которые могут повлиять на сюжет видеоролика и детализировать отдельные части контента.

Один из наиболее перспективных путей внедрения интерактивного видеоконтента — образовательный. В настоящее время в тренде онлайн-школы, вебинары, где есть эксперт со своим контентом и аудитория, которая готова получить знания.

Интерактивность внедряется в образовательные видео просто, механика управления сводится к выбору правильного ответа. Это могут быть как обучающие курсы по игре на гитаре, так и детская образовательная анимация. Интерактивность позволит эксперту взаимодействовать со своими учениками и получать статистические данные о путях прохождения своих учеников по контентному дереву. Ученики в свою очередь смогут мгновенно получать обратную связь от производимых действий.

Школьное наставничество - это вид индивидуальной воспитательной работы с учителями, не имеющими трудового стажа педагогической деятельности в образовательных учреждениях или со специалистами, назначенными на должность, на которой они не имеют опыта работы. Целью школьного наставничества в образовательном учреждении является оказание помощи молодым учителям в их профессиональном становлении, а также формирование в школе кадрового состава.

Наставничество устанавливается над следующими категориями сотрудников образовательного учреждения:

- впервые принятыми учителями (специалистами), не имеющими трудового стажа педагогической деятельности в образовательных учреждениях;
- выпускниками очных высших и средних специальных учебных заведений, прибывшими в образовательное учреждение по распределению;
- выпускниками непедагогических профессиональных образовательных учреждений, завершивших очное, заочное или вечернее обучение и не имеющими трудового стажа педагогической деятельности в образовательных учреждениях;
- педагогами с целью расширения и углубления профессиональных знаний и овладения новыми практическими навыками;
- педагогами, которым необходима дополнительная подготовка для организации и проведения занятий.

Задача наставника – реализовать способности молодого учителя, развить личностные качества, коммуникативные и управленческие умения.

Однако, наставничество – это общественное поручение, основанное на принципе добровольности, с учетом наличия высоких профессиональных качеств и коммуникативных способностей у педагога-наставника, пользующегося авторитетом в коллективе среди коллег, обучающихся и их родителей.

Традиционными формами работы наставника являются совместное планирование педагогической деятельности, взаимопосещение уроков и занятий с их последующим анализом, работа по самообразованию, отработка конкретных профессиональных приёмов на модельных занятиях.

Тьюторство в образовании - это консультирование семей и (или) детей, имеющих особые потребности в обучении и воспитании.

Тьютор – специалист в области образования, сопровождающий дошкольника, школьника или обучающегося на пути индивидуального развития. Тьютор участвует в составлении индивидуальной программы обучения и развития ребенка, подростка, юноши, контролируя этот процесс. Индивидуальные программы обучения и личное сопровождение востребованы во всех образовательных учреждениях, но повышенным спросом тьюторство пользуется в учреждениях, где обучаются дети с особыми потребностями.

Цель тьюторства – формирование навыка самообразования и саморазвития. Во взаимодействии с тьютором клиент учится самостоятельному планированию деятельности, построению индивидуального пути, согласно личным интересам, способностям и потребностям. Тьютор не педагог и не психолог, но он вобрал в себе черты обеих профессий. Однако относят специальность к педагогической сфере.

Тьюторство расширяет кругозор клиента, способствует дальнейшей самореализации. Благодаря работе с тьютором клиенты прислушиваются к себе, понимают себя, следуют своим потребностям и желаниям.

Тьютор выступает в роли посредника между человеком и образовательным учреждением, образовательной средой. Задачи тьютора: помочь обучающемуся узнать свои особенности, индивидуальность; помочь человеку проявить себя; научить осознанному выбору и ответственности за поступки, результаты выбора; помочь ученику определиться с целями, интересами и их реализацией; помочь клиенту найти баланс и гармонию индивидуальности с внешним миром; рассказать родителям об особенностях ребенка и специфике образовательной среды, подходящей ему.

Выводы. На современном этапе все вышеизложенное определяет следующие аспекты применения технологий процесса обучения:

1. Многообразие технологий обучения определяет их возможность реализации на всех этапах обучения различного контингента с целью освоения двигательных действий.
2. Современные технологии обучения могут классифицироваться по назначению, содержанию, используемым методам и средствам и соответственно применяться в различных видах процесса обучения.
3. Основными характеристиками образовательных технологий являются: концептуальность, целостность, управляемость, воспроизводимость, эффективность.
4. Реализация современных технологий образования должна строиться на тесной взаимосвязи деятельности преподавателя и обучаемого с учетом педагогических принципов индивидуализации и дифференциации.
5. Использование широкого спектра педагогических технологий дает возможность педагогическому коллективу продуктивно использовать учебное время и добиваться высоких результатов обученности учащихся.

Литература:

1. Гордеев К.С., Жидков А.А., Илюшина Е.С., Федосеева Л.А., Ермолаева Е.Л. Тенденции развития современного общества как необходимость в обновлении педагогических методов обучения // Современные научные исследования и инновации. 2018. № 11 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2018/11/88387>

2. Маряничева Е.Г., Пигида К.С., Борщ С.И. Интерактивные формы проведения учебных занятий по плаванию в высшей школе // Материалы научной и научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава КГУФКСТ. Краснодар, 2018. № 1. С. 53-54.
3. Рудакова И.В. Современные дидактические методы: смыслообразование в учебном процессе: дисс. ... д-ра пед. наук: Ростов-на-Дону, 2006. 377 с.
4. Современные образовательные технологии: монография. Книга 3. / О.К. Асекретов [и др.]. Новосибирск, Изд-во ЦРНС, 2016. 189 с.
5. Тажбенова С.С. Разработка современных методов и приемов начального обучения // Сборник конференции EUROPEAN RESEARCH: INNOVATION IN SCIENCE, EDUCATION AND TECHNOLOGY London, United Kingdom, 06-07 ноября 2019 г. С. 54-56.
6. Тихонова И.В. Дидактический принцип визуализации и его реализация в физическом воспитании: монография. Краснодар, Экоинвест-КГУФКСТ, 2019. 176 с.
7. Яруллин И.Х., Лазарева К.А. Интерактивные методы обучения в системе современного среднего профессионального образования // Наука и образование: Новое время. Чебоксары, 2018. С. 589-593.

Педагогика

УДК: 378.147

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Туканова Лариса Егоровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

РЕТРОСПЕКТИВА, РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВА МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об организации методической подготовки будущего учителя математики на основе Концепции развития математического образования в Российской Федерации. Основой учебно-воспитательного процесса подготовки будущего учителя должно быть не только моделирование ее предметного и методического содержания, но и постепенное включение студента в педагогическую реальность.

Ключевые слова: математическое образование, методическая подготовка, непрерывная педагогическая практика.

Annotation. The article deals with the issue of the organization of methodical training of the future teacher of mathematics on the basis of the Concept of development of mathematical education in the Russian Federation. The basis of the educational process of training the future teacher should be not only the modeling of its subject and methodological content, but also the gradual inclusion of the student in the pedagogical reality.

Keywords: mathematical education, methodical training, continuous pedagogical practice.

Введение. В современном информационном пространстве все быстрее возрастает объем научных знаний и усложняется их содержания. Проблема трансляции научных достижений неразрывно связана с процессом преобразования научных идей и открытий в учебные знания. Определяющими здесь являются цели обучения новых поколений, люди и технологии, обеспечивающие их реализацию.

Согласно Концепции развития математического образования в Российской Федерации, изучение математики играет системообразующую роль в образовании, развивая познавательные способности человека, в том числе к логическому мышлению, влияя на преподавание других дисциплин. Качественное математическое образование необходимо каждому для его успешной жизни в современном обществе. Успех нашей страны в XXI веке, эффективность использования природных ресурсов, развитие экономики, обороноспособность, создание современных технологий зависят от уровня математической науки, математического образования и математической грамотности всего населения, от эффективного использования современных математических методов [6].

На практике же зачастую занятия математикой воспринимаются многими обучающимися как трудная и неинтересная работа. Способы и образ действий, которые нередко используют учителя математики, являются по сути своей оперированием результатами математики как науки, формальным применением формул и правил, определяющих ее законы. Преобладает в основном стиль подражания по широко известному лозунгу: «Делай с нами, делай как мы...». Низкая учебная мотивация школьников и студентов связана с общественной недооценкой значимости математического образования, перегруженностью образовательных программ общего образования, профессионального образования, а также оценочных и методических материалов техническими элементами и устаревшим содержанием, с отсутствием учебных программ, отвечающих потребностям обучающихся и действительному уровню их подготовки [6]. И как следствие, по результатам международного исследования PISA-2018 по трем показателям – уровню читательской, математической и естественно-научной грамотности – Россия занимает место в четвертом десятке мирового рейтинга.

Изложение основного материала статьи. Общеобразовательная школа должна формировать новую систему универсальных учебных действий, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т.е. современные ключевые компетенции. С другой стороны, необходимо сохранить лучшие традиции отечественного естественно-математического образования, расширить и углубить гуманитарное образование, обеспечив формирование у обучающихся адекватного представления о современном мире.

Фактические знания быстро устаревают. Цель обучения математике в школе должна заключаться в том, чтобы руководить и побуждать школьников к самостоятельным поискам, открытиям. Будущему учителю нужно понимать, что на его уроках должно быть меньше указаний, но больше обучения. Гораздо большее значение имеет «как учить», а не «что учить». «Лучше скромная математика, хорошо усвоенная, чем недоступная математика, которую ненавидят, что хуже, чем полное отсутствие математики» [1, с. 26].

Методика обучения какому-либо школьному предмету (в том числе и математике) есть наука гуманитарная, одним из наиболее важных параметров которой является слово. На первый план выдвигается

умение излагать точки зрения дидактов, авторов школьных учебников, а также собственные взгляды на содержание предмета. При этом в большинстве случаев возникает необходимость пересмотра взглядов на сам процесс обучения. Это связано не только с вхождением в школу разнообразных инноваций. В первую очередь, здесь речь идет об изменениях, происходящих в отношении к обучению и восприятию учебного математического материала детей и подростков.

Стремление сократить разрыв, который, несомненно, одинаково вреден как для общеобразовательной, так и для высшей школы зародилось не впервые. Этот вопрос поднимал в своём фундаментальном труде «Элементарная математика с точки зрения высшей» Феликс Клейн ещё в начале прошлого столетия. Он призывал не только «провести через весь материал школьного обучения те идеи, которые отвечают современному развитию науки и общей культуры...», но и «принять во внимание нужды учителей» в университетском преподавании сугубо математических дисциплин [3, с. 16]. Всё повторяется. Повторяется в разные периоды и в разных аспектах.

Прежде всего, полезно вспомнить, как ранее обстояло дело с методической службой. Россия имеет значительный опыт в педагогическом математическом образовании и науке, накопленный в XX веке. Учителя математики, закончившие вузы в 70-90 годы прошлого века, учились и совершенствовались по госстандартам, целевые установки которых менялись в нашей стране столько же раз, сколько провозглашалась реформа образования. Но по содержанию они не так уж сильно отличались друг от друга и оставались довольно стабильными в части требований к итоговому методическим знаниям, умениям и навыкам выпускников.

Анализ учебных планов подготовки учителей математики за последние сорок лет показывает уменьшение количества аудиторных часов на методическую подготовку студентов.

Так, по учебному плану 1977 года для специальности «Математика» (четыре года обучения) дисциплина «Методика преподавания математики» изучалась четыре семестра в объеме 160 аудиторных часов, «Практикум по решению задач» – также четыре семестра (175 аудиторных часов), «Современные основы школьной математики» – один семестр (70 аудиторных часов).

По учебному плану 1988 года для специальности «Математика с дополнительной специальностью информатика» дисциплина «Методика преподавания математики» изучалась пять семестров в объеме 180 аудиторных часов, «Элементарная математика с практикумом по решению задач» – 162 аудиторных часа.

Сегодня ситуация резко изменилась. Проанализировав учебный план направления подготовки «44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профили) Математика. Информатика», по которому в настоящее время осуществляется подготовка будущих учителей математики для общеобразовательных школ, можно отметить следующее: дисциплина «Методика обучения математике» изучается три семестра в объеме 90 аудиторных часов.

Таким образом, за последние сорок лет количество аудиторных часов на методическую подготовку будущих учителей математики сократилось практически в два раза. В связи с этим нет возможности закрепить знания и умения студентов, применить их в реальных педагогических ситуациях. Методическое образование будущих учителей математики превратилось в схоластику, и, подходя к окончанию вуза, студенты признают, что некоторые лекции, да и практические занятия по методике, были просто ненужными, поэтому они руководствуются своими представлениями о школе и преподавании. И, придя после окончания университета на работу в школу, учат так, как их в свое время учили в школе.

В целях той же экономии на образовании в последние годы снята непрерывная педагогическая практика студентов на первых и вторых курсах, которая давала возможность решать профессиональные задачи с самого начала обучения в вузе.

Студенты проходили достаточно длительную педагогическую практику на старших курсах под руководством опытных учителей, осваивающих рекомендуемые новшества с помощью различных курсов повышения квалификации. После окончания обучения выпускники педагогических вузов попадали под опеку опытных учителей, методических объединений школы или районов и быстро набирали необходимый преподавательский потенциал, позволявший им осознавать свою значимость в деле обучения и воспитания подрастающих поколений.

Наличие хорошо налаженной методической службы в областных городах и районных поселках, определенное внимание к повышению квалификации сельских учителей позволило России (в частности в Мурманской области) довольно долгое время удерживать качество математического образования на всеми признанном высоком уровне.

Теперь же картина иная и тому много причин. Нельзя сказать, что преподаватели-методисты сегодня совсем не бывают в школах, но их педагогическая помощь практикантам сведена к минимуму, а именно 1,5 часа на студента за все время прохождения практики. За это время преподаватель в лучшем случае успевает посетить контрольный урок студента и обсудить его.

Не секрет, что многие нынешние выпускники педагогических направлений университетов не хотят идти работать в школу. Это фиксируют средства массовой информации, об этом говорят и сами студенты. Кроме общеизвестных и постоянно обсуждаемых причин (снижение престижа профессии и низкая зарплата) есть и еще не менее значимые. Одна из них кажется нам наиболее определяющей. Выпускники педагогического вуза не желают профессионально заниматься обучением подрастающего поколения, потому что они знают, что их «засосет рутина», написание бесконечных планов, конспектов, у них будет масса ответственности. В общеобразовательных организациях «наука обучать» продвигается медленно. В основном идет ориентация на директивы, установки и рекомендации сверху. Зачастую молодые учителя с первых же дней своей работы в стрессовой ситуации учат детей так, как их учили в школе, но не как в университете. Это тем более становится большим тормозом в период активного воздействия новых технологий на множество традиционных средств обучения.

Реализация Концепции развития математического образования в Российской Федерации должна обеспечить новый уровень педагогического математического образования. Будущим учителям необходимо решать задачи элементарной математики в зоне своего ближайшего развития, в существенно большем объеме, чем сегодня, проходить практику в школе, используя эту деятельность как основу и мотивирующий фактор для получения психолого-педагогических знаний. Модернизация содержания учебных программ педагогического образования на всех уровнях должна учитывать потребности обучающихся и потребности общества во всеобщей математической грамотности, в специалистах различного профиля и уровня

математической подготовки, в высоких достижениях науки и практики. Методическая подготовка будущих учителей в системе высшего образования предполагает усвоение методологии предметной методики, умение применять ее в конкретных исследованиях, овладение закономерностями функционирования методической системы обучения, навыком применения их в различных ситуациях, разработки методики обучения отдельным понятиям, фактам, организации учебного процесса, в частности планирования урока, постановки его целей, выбора средств их достижения и т.д. [5, с. 65].

Еще одна сторона проблемы заключается в том, что в настоящее время связь учительских поколений разорвана. Среднее звено учительского состава значительно оскудело. Наиболее активные и знающие учителя-предметники, имея огромный опыт работы, уже ушли или хотят уйти из школы, мотивируя это тем, что изменились дети, и они не понимают, как их обучать.

Министерство просвещения России опубликовало проект постановления о введении должностей – "старший учитель" и "ведущий учитель". Согласно документу, в должностные обязанности "старшего учителя", наряду с установленными, будет входить проектирование и координация участия педагогических работников в разработке компонентов образовательных программ общего образования, методическое сопровождение деятельности педагогов, методическое сопровождение и разработка "индивидуальных образовательных траекторий". Эту должность можно будет занять только спустя пять лет работы в школе и после получения первой или высшей квалификационной категории. В должностные обязанности "ведущего учителя" будет входить интеграция учителей, психологов, дефектологов, социальных педагогов в работу, педагогическое наставничество. Ведущий учитель, должен будет стать "наставником молодых педагогов" и помогать им войти в профессию. Стать ведущим учителем еще сложнее — здесь нужно десять лет стажа и высшая квалификационная категория.

Главная цель нововведения заключается в том, чтобы восстановить связи между старшим и молодым поколениями учителей. На наш взгляд, эту связь необходимо восстанавливать еще на стадии обучения учителя в вузе на основе принципа непрерывности и последовательности педагогической практики студентов. Организация и проведение непрерывной педагогической практики, начиная с первого года обучения, позволит будущему учителю включаться в реальные педагогические ситуации и будет способствовать развитию и становлению положительного отношения к профессиональной деятельности.

Выводы. Таким образом, система методической подготовки учителя математики включает ряд взаимосвязанных элементов: курсы предметной подготовки, теоретический курс методики преподавания математики, практические, лабораторные занятия, различные виды педагогической практики, в том числе непрерывную, научно-исследовательскую работу студентов. Сегодня в учебном процессе подготовки будущих учителей не хватает практикоориентированных педагогических задач. Важно, чтобы студенты видели связь с ситуациями из реальной жизни школы, понимали, как можно применять полученные теоретические знания на практике. Многолетний опыт профессионально-методической подготовки студентов педагогических направлений показывает, что будущий учитель должен приобретать знания в контексте профессиональной деятельности. Основой учебно-воспитательного процесса в университете должно быть не только моделирование ее предметного и методического содержания, но и постепенное включение студента в педагогическую реальность.

Литература:

1. В. Сервз, Преподавание математики в средних школах [Электронный ресурс] (Доклад на конференции. Перевод с французского М. З. Катера), Математика, ее преподавание, приложения и история, Матем. просв., сер.2, 1, 1957, 22-31.
URL:http://www.mathnet.ru/php/archive.phtml?wshow=paper&jrnid=mp&paperid=377&option_lang=rus (дата обращения: 10.12.2019)
2. Клайн М. Математика. Утрата определенности: Пер. с англ. / Под ред., с предисл. и примеч. И.М. Яглома. – М.: Мир, 1984. – 434 с.
3. Клейн Ф. Элементарная математика с точки зрения высшей: В 2-х томах. Т.1 Арифметика. Алгебра. Анализ Пер. с нем. Под ред.В.Г. Болтянского. - 4-е изд. - М.: Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит., 1987. – 432 с.
4. Колягин Ю.М. Русская школа и математическое образование: Наша гордость и наша боль. М.: Просвещение, 2001. – 318 с.
5. Неустроев Н.Д., Савин А.С. Национальные традиции российского образования в контексте Болонского процесса. – М.: Academia, 2009. – 224 с.
6. Распоряжение Правительства РФ 24 декабря 2013 г. N 2506-р Об утверждении Концепции развития математического образования в Российской Федерации. [Электронный ресурс] URL: <https://base.garant.ru/70552506/> (дата обращения: 08.12.2019)
7. Фройденталь Г. Математика как педагогическая задача. Ч. 1: Пособие для учителей / Под ред. Н.Я. Виленкина; сокр. пер. с нем. А.Я. Халамайзера. – М.: Просвещение, 1982. – 208 с.

Педагогика

УДК: 372.881.161.1

кандидат педагогических наук, доцент Федосеева Татьяна Александровна

Новокузнецкий институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ФОРМИРОВАНИЕ ДИСКУРСИВНЫХ УМЕНИЙ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ И ПРОВЕДЕНИЯ ИГРЫ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования дискурсивных умений будущих учителей-словесников в процессе обучения созданию и реализации на уроках заданий коммуникативного характера. Автор определяет ключевые положения и этапы такой работы, уточняет составляющие дискурсивных умений, необходимых для организации коммуникативной игры на уроках словесности, характеризует коммуникативно-речевые действия учителя и представляет опыт формирования дискурсивных умений будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: дискурс, дискурсивные умения, профессиональная подготовка педагога, коммуникативная компетенция, задания коммуникативного характера, коммуникативная игра, деловая игра, интерактивное обучение.

Annotation: The article discusses the peculiarities of the formation of discursive skills of future language teachers in the process of learning to create and implement tasks of a communicative nature in the lessons. The author defines the key provisions and stages of such work, clarifies the components of the discursive skills necessary for organizing a communicative game in literature lessons, characterizes the communicative-speech actions of a teacher and presents the experience of the formation of discursive skills of future teachers in the process of training.

Keywords: discourse, discursive skills, teacher training, communicative competence, tasks of a communicative nature, communicative game, business game, interactive education.

Введение. Формирование коммуникативной компетенции учителя – актуальная проблема и предмет современных научных исследований, что, несомненно, связано со спецификой специальности, которая относится к кругу профессий повышенной речевой активности и ответственности. «Коммуникативная компетенция учителя объединяет уместное и успешное использование всех видов речевой деятельности (говорения, слушания; письма, чтения), комплекса профессионально востребованных вербальных, пантомимических, ритмико-интонационных, средств, богатого жанрового репертуара педагогических монологов, диалогов и полилогов» [1, с. 38], которые, как правило, планируются на этапе подготовки к уроку и, реализуясь, требуют учёта значимых компонентов реальной речевой ситуации, поэтому профессиональная подготовка будущих педагогов, без сомнения, включает формирование дискурсивных умений.

Изложение основного материала статьи. Организация современного урока русского языка предполагает включение активных и интерактивных методов обучения, что, в свою очередь, связано с необходимостью формирования субъектной позиции обучающегося. Для эффективного внедрения названных методов важно вводить в систему развития профессиональной компетенции будущих учителей обучение не только умениям, связанным с подготовкой к уроку (отбору информации, продумыванию хода урока с учетом целей и конкретных задач, составлению конспекта урока/ технологической карты и др.), но и дискурсивным умениям, специфика которых в том, что они выявляются, формируются и совершенствуются в процессе реализации замысла урока.

В современных лингвистических исследованиях понятие «дискурс» распространяется на все виды прагматически обусловленной и различающейся по своим целеустановкам речи. Под «дискурсом» понимается наблюдаемое проявление языка в речи, реализация ресурсов языка в речи. Дискурс (от франц. *discours* – речь) – связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс включает в себя и *паралингвистические* сопровождения речи (мимику, жесты, взгляд) [4]. Именно поэтому для изучения коммуникативной игры и обучения студентов-филологов её созданию и проведению на уроке понятие «дискурса», на наш взгляд, является важным: значимы любые реакции учителя и учеников в процессе коммуникативной игры: они влияют и на ход игры, и на её результат.

В работах д.пед.н., проф. Н.А. Ипполитовой указывается «на необходимость формирования у специалистов *дискурсивных умений*, обеспечивающих реализацию коммуникативного намерения в ситуации живого общения, которая может оказаться не такой, какой она планировалась на докоммуникативном этапе общения» [3, с. 155]. Очевидно, это возможно, если студенты сталкиваются с проблемной ситуацией, в которой недостаточно воспроизвести материал, а необходимо, принимая решение «здесь и сейчас», ориентируясь в сложившихся коммуникативных условиях, изменить стратегию своего речевого поведения и найти эффективный путь достижения коммуникативной интенции.

В современной науке под *дискурсивными умениями* понимают «вид коммуникативно-речевых умений, обеспечивающих управление речевым событием с учетом складывающегося характера общения (настроения учеников, их реакции на те или иные речевые действия и поступки, непосредственных обстоятельств ситуации общения и т. п.)» [2].

Рассматривая в рамках речеведческого подхода вопрос о важнейших умениях, необходимых учителю для эффективного взаимодействия с участниками образовательного процесса, исследователи называют три составляющих речевой деятельности учителя: социальную, выполняющую особую роль в социальной практике личности; текстовую, связанную с процессом порождения и восприятия целостных коммуникативно-познавательных единиц (текстов); жанровую, обретающую форму в зависимости от цели и контекста ситуации общения [2]. Жанровый репертуар учителя русского языка, литературы и риторики разнообразен. Особое место в речи педагога занимают, на наш взгляд, высказывания, создаваемые в процессе организации игровой деятельности на уроках русского языка и риторики.

Для того чтобы определить, на каком этапе организации игровой деятельности на уроке востребованы *дискурсивные умения*, рассмотрим этапы и особенности коммуникативно-речевой деятельности учителя при подготовке игры.

На первом этапе (докоммуникативном) организатор игры определяет необходимость (целесообразность) использования игры на уроке; формулирует цель игры; читает (на уровне внутренней речи) и отбирает тексты игр, оценивает их качество (а) текст подходит без изменений, б) текст нуждается в незначительных изменениях, в) текст требует переработки; г) необходимо создавать новый текст); на основе отбора и оценки улучшает текст (дополняет, адаптирует, комбинирует) или отказывается от готового текста и создает свой (новый) текст игры (текст сценарного плана), прогнозируя возможные трудности и пути их преодоления; готовит необходимое оборудование для игры (таблицы, схемы, тексты и т.д.). Очевидно, что на первый план выходят сформированные и формирующиеся текстовые умения. Результатом этого этапа становится игровой сценарий (текст сценарного плана).

На втором (коммуникативном) этапе учитель реализует свой замысел: сообщает тему и цель игры; создает речевую ситуацию, а именно: а) дает установку на определенный вид речевой деятельности, на особенности коммуникативного поведения участников игры; б) характеризует условия игры и процесс (последовательность проведения; порядок деления на команды, процедуру выявления победителей, порядок начисления баллов и т.д.); оценивает уровень понимания условий, уточняет, комментирует, конкретизирует

задание; направляет игру, стимулирует участников; подводит итоги игры, оценивает речевые действия и результаты коммуникативно-игровой деятельности всех участников. Результатом этого этапа можно назвать дискурс, составляющими элементами которого, очевидно, являются создаваемые учителем типы и композиционно-жанровые формы текстов: ведущий монолог, комментарий, инструктирующий монолог, оценочные высказывания и др.

На третьем (посткоммуникативном) этапе учитель осуществляет рефлексию и оценивает коммуникативные результаты игры на двух уровнях: 1) публично (для детей); 2) в процессе самоанализа (для себя) – для определения причин успеха или неудачи.

На наш взгляд, особенности дискурса, порождаемого в процессе коммуникативной игры, заключаются в том, что после завершения игровых действий и подведения итогов важно создать условия для осмысления учениками приобретённого коммуникативного и игрового опыта. Учитывая специфику коммуникативной игры (обучение общению через общение), важно акцентировать внимание не только на достигнутой результативности, но и на тех элементах речевого поведения участников, которые способствовали/ мешали этому.

Наши наблюдения показывают, что, с одной стороны, именно дискурсивные умения обеспечивают эффективность педагогического взаимодействия в процессе коммуникативной игры, с другой стороны, разработанная нами система обучения студентов созданию и реализации на уроках словесности таких игр обеспечивает условия для формирования и совершенствования дискурсивных умений будущих педагогов.

В систему подготовки учителя-словесника в рамках дисциплины «Методика обучения русскому языку» мы включаем комплекс аналитических, аналитико-конструктивных, творческих, интерактивных заданий, формирующих умение использовать на уроках русского языка и риторики игры. Разработанная нами методика обучения студентов созданию и организации коммуникативной игры на уроке состоит из двух этапов. На *теоретическом* этапе студенты изучают сведения о жанровых особенностях названной игры, её разновидностях, специфике создания игр на основе разных источников [8]. В *практический* этап подготовки включаются следующие элементы: 1) создание текста сценарного плана; 2) проведение игры в лабораторных условиях, обсуждение причин коммуникативных удач и неудач [7], редактирование/ доработка сценария.

Результатом работы студентов на теоретическом этапе становится осмысление следующих теоретических положений.

В методике преподавания разных дисциплин представлены дидактические игры, направленные на усвоение предмета (истории, математики, физики и др.), целенаправленное обучение общению в них не предусмотрено, хотя, например, в активно используемых на уроках истории, географии ролевых и театрализованных играх важно взаимодействие с учетом принятой (назначенной) роли. Следовательно, коммуникативные игры – специфические для уроков языка и речи (русского языка, риторики, русского как иностранного, иностранного), так как на первый план в них выходит речевая сторона коммуникации. Содержанием игры, на котором строится обучение, являются, как правило, наиболее типичные для коммуникативной практики проблемные ситуации.

Под «коммуникативной» нередко понимают любую игру, например, «для отработки навыков устной и письменной речи, а также для возможности применения знаний языка», «для смены деятельности с целью активизации внимания и мыслительной деятельности на уроке, для дополнительной практики или проверки грамматических знаний и богатства словарного запаса, а также для эффективной организации внимания в начале урока», «игры, которые помогают расширять словарный запас, применять знания употребления видовременных форм глаголов, устанавливать правильный порядок слов в предложении, верно использовать модальные глаголы, предлоги и соединительные союзы, идиомы и пословицы» [9, с. 3-4]. Исходя из того, что под коммуникацией понимается общение, передача информации от человека к человеку — специфическая форма взаимодействия людей в процессах их познавательно-трудовой деятельности, осуществляющаяся главным образом при помощи языка (реже при помощи др. знаковых систем), в широком смысле коммуникативные игры – игры, в которых взаимодействуют участники. Их следует отличать от *собственно коммуникативных игр* – тех, которые *специально организуются* для обучения общению [6]. Коммуникативные игры направлены на совершенствование коммуникативной компетенции, под которой понимается способность и реальная готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию [5, с. 27], что проявляется на репродуктивном (адекватно понимать информацию, воспроизводить текст, владеть разными видами чтения и др.) и продуктивном уровнях (создавать тексты различных стилей и жанров, владеть разными видами монологов и диалогов и др.) [5, с. 28].

Рассмотрим в качестве примера подготовленный студентами на практическом этапе работы вариант сценария коммуникативной игры для урока риторики в 7 классе по теме: «Качества речи»: *Сейчас мы поиграем и проверим, как и какими коммуникативными качествами речи вы овладели в течение первого полугодия. Ребята, совсем скоро настанет новый год. Вы знаете, что Дед Мороз поздравляет всех с этим праздником, но его самого редко поздравляют. Давайте это исправим! Для этого разделимся на 3 команды. 1 ряд – первая команда, 2 ряд – вторая, 3 ряд – третья команда. Задача каждой команды – придумать и презентовать новогоднее поздравление для Деда Мороза. Я буду принимать ваши поздравления и оценивать их с точки зрения оригинальности, уместности интонации при презентации, правильности и богатства речи, а также соответствие жанру. Лучшее поздравление мы отправим Деду Морозу в Великий Устюг. Чтобы придумать поздравление, у вас есть 5 минут, а для того чтобы подготовиться к презентации – 2 минуты. Затем каждая команда представляет поздравление. Есть вопросы? Отлично! Приступайте!*

Как правило, на этапе обсуждения сценария игры студенты делают вывод, что «все элементы игры чётко обозначены», «ясно, на сколько групп надо разделиться», «можно начать игру, не дорабатывая сценарий».

Далее мы предлагаем автору провести игру в академической группе. Нередко на начальном этапе работы студенты высказывают желание не тратить на это время, потому что «сценарий нормальный», «что тут играть – люди взрослые», «можно и так рассказать, как пройдёт игра», «на реальном уроке точно всё будет нормально» и т.п. Однако обязательным условием формирования дискурсивных умений является моделирование ситуации, действие в предлагаемых обстоятельствах, что возможно только в условиях деловой игры.

Как правило, такое проигрывание сценария вызывает затруднения у игроков: студенты-«ученики» входят в роль, а студенту-«учителю» приходится импровизировать, комментируя, дополняя условия игры, помогать командам распределять роли, то есть демонстрировать свои дискурсивные умения. Приведём

некоторые вопросы, заданные участниками игры: *Почему в группах разное количество учеников? Обязательно ли записывать поздравительную речь? Выступает вся команда или кто-то один? А почему оценивает только учитель и в жюри нет учеников? Зачем оценивать интонацию, если письмо отправится по почте? Можно ли создать открытку или нужен только текст?* и др.

При обсуждении результатов деловой игры особое внимание уделяется анализу поведения ведущего. Как правило, отмечается, что «всё продумано хорошо, а вопросы возникли», «растерялась, когда «ученики» стали уточнять, не знала, как реагировать», «испытывала скованность/ смущение/ раздражение», «не знала, куда девать руки», «не сдержалась и резко ответила», «долго и путано отвечала на простой уточняющий вопрос» и др. Как видим, трудности возникают и у организатора игры, что, на наш взгляд, связано с недостаточной сформированностью дискурсивных умений будущих педагогов.

В ходе педагогической практики студенты самостоятельно (в случае необходимости – при консультативной поддержке преподавателя вуза) с учетом изучаемого материала разрабатывают сценарий коммуникативной игры, проводят игру на уроке русского языка и/ или риторики, выполняют самоанализ.

Рассмотрим пример коммуникативного замысла учителя и его реализации на уроке. Так как в рамках статьи мы не имеем возможности представить стенограмму урока, ограничимся сопоставлением подготовленной учителем инструкции и самоанализа. На этапе повторения изученной темы «Правописание суффиксов –ек/–ик» (5 кл.) выбрана игровая форма для того, чтобы проверить, как ученики усвоили тему. Планируемое слово учителя (инструкция): *Случилось так, что на прошлом уроке многие из вас отсутствовали из-за болезни. Я предлагаю решить сейчас сразу две задачи: во-первых, проверить, насколько усвоили тему, а во-вторых, помочь тем, кто отсутствовал, узнать правила, которые мы изучили. Выберем беспристрастное жюри. Я предлагаю тех ребят, которые отлично усвоили материал и получили пятёрки на прошлом уроке (нужно выбрать 5 человек, пересадить за отдельный стол). Сейчас вы разделитесь на 2 команды и представите себя в роли учителя и, наконец, поймете, каково это – стоять перед аудиторией и объяснять. На прошлом уроке мы изучали правописание суффиксов –ек/ –ик. Сейчас каждая группа продумывает яркое и доступное объяснение, а затем один человек от группы в роли учителя должен выйти и рассказать теоретический материал, который регулирует написание этих суффиксов. Подумайте, какие примеры вы сможете привести? Можно ли включить в ваше объяснение риторические вопросы? Как вы графически объясните условия выбора написания? У кого из участников вашей команды хорошие объяснительные способности? Есть желающие примерить на себя эту роль? На подготовку – 3 минуты. Обратите внимание, что вы должны объяснить правило команде соперников (тем, кто отсутствовал на прошлом уроке, в том числе). Кто не понял, что мы сейчас будем делать? Итак, время пошло. У вас 3 минуты на подготовку.*

Фрагмент самоанализа: *Игровое задание проводилось в самом начале урока, потому что далее была предусмотрена работа, которая требовала знания материала прошлого урока. Моё объявление, что нас ждет интересное задание, ребята восприняли по-разному: кто-то, не дожидаясь моей установки, начал определять, кто будет в жюри, договариваться, кто и с кем будет в команде, импровизировать, а кто-то повел себя настороженно, потому что всё необычное кажется сложным. Предполагалось, что к доске выйдет один человек от команды. Однако с первого раза это не удалось сделать: ребята не хотели выходить к доске, выкрикивали с места, говорили, что они всё поняли сами, а объяснять другим – это легко. Однако оказавшись на месте учителя, игроки испытали затруднения: тихо говорили, забывали, о чём хотели сказать, не могли сформулировать мысль, игроки не слушали, проявляли невниманье. Выступление первого участника нельзя назвать удачным: Егор не смог объяснить правило так, чтобы одноклассники поняли. Возможно, это связано с волнением, а может быть, с негромким голосом Егора. Участники команды были не очень довольны, и поэтому каждый захотел попробовать рассказать правило, стать на некоторое время учителем. Сначала я растерялась и хотела перейти к следующему виду работы, а потом вспомнила, как на занятии мы проводили подобные игры, что я чувствовала, когда что-то шло не по сценарию. Мной было принято решение: предоставить возможность выступить еще некоторым ребятам, так как я предполагала, что это может быть оправдано ситуацией: неудачно выступил первый игрок, поэтому захотелось «исправить» положение в игре. Времени на это задание потратили гораздо больше, чем планировали, да и подготовка второй команды шла дольше, их выступление жюри оценило более высокими баллами. После уроков те, кто выступал, подходили и говорили, как им было непросто собраться с мыслями, хорошо ответить.*

Главный вывод, который я сделала: *надо обязательно продумывать условия игры, но заучивать их не нужно, потому что в реальной ситуации бывает так, как на этом уроке – что-то сразу пошло не по плану, и хорошо, что я сориентировалась и не сорвала этот этап урока, хотя время было потеряно, да и замысел реализовался не полностью. Это очень серьёзный удар по самолюбию – перед уроком сценарий казался понятным и практически идеальным. Сейчас я понимаю, что надо быть готовым ко всему: ученики не хотели играть, кто-то плохо представляет результаты работы команды, и надо дать команде шанс исправить, хотя это сценарием никак не предусмотрено, и слов не хватает, и паника и ужас скрывают голос и всё тело. Я рада, что мне удалось успокоить ребят, не сорваться и не повысить голос, когда они нарушали дисциплину, громко разговаривали и выкрикивали с места. Наверное, у опытного учителя такого не бывает или случается подобное редко, а мне было непросто перестроиться, но это очень хороший опыт, потому что задумака – это одно, а реальные дети на настоящем уроке – совсем другое.*

Мы видим, что практикантке удалось сориентироваться в ситуации (*не хотели выходить к доске, выкрикивали с места; неудачно выступил первый игрок, поэтому захотелось «исправить» положение в игре*), скорректировать условия игры (*от команды могут выступить разные участники, учитывается лучший результат*), уточнить по ходу реализации сценария, с чем именно связаны затруднения (*игроки тихо говорили, забывали, о чём хотели сказать, не могли сформулировать мысль, не слушали, проявляли невниманье* и т.п.), сохранить, насколько это возможно, эмоциональное равновесие и провести игру.

Наши наблюдения позволяют сделать вывод, что дискурсивные умения, действительно, являются составляющими умений коммуникативных и должны формироваться в течение всего периода профессиональной подготовки учителя.

Результат работы над дискурсивными умениями в процессе организации коммуникативной игры на уроке и деловых игр на вузовских занятиях – формирование готовности будущего учителя к взаимодействию с учениками в изменяющейся учебно-речевой ситуации. Кроме того, итог работы – это совершенствование

умений уточнять, комментировать, конкретизировать условия игры; направлять игру, стимулировать речевую активность участников (инициировать диалог/ полилог, запрашивать дополнительную информацию, взаимодействовать с участниками группы, членами жюри, ведущим и др.); подводить итоги, оценивать речевые действия и результаты коммуникативно-игровой деятельности всех участников.

Выводы. Учитель-словесник относится к специалистам, работающим в сфере повышенной речевой активности и ответственности, именно поэтому формирование дискурсивных умений – важнейшая составляющая подготовки педагога к профессиональной деятельности. Использование интерактивных приёмов работы (в частности коммуникативных и деловых игр) – эффективный способ совершенствования у будущих учителей-словесников коммуникативных умений (в том числе дискурсивных).

Литература:

1. Вершинина Г.Б. Коммуникативная культура учителя - словесника в XXI веке: лингвометодические основы формирования // Русский язык в поликультурном мире: II Международный симпозиум (08-12 июня 2018 г.) / отв. ред. Е.Я. Титаренко: Сб. науч. статей. В 2-х т. Том 2. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2018. – С. 38-44.
2. Горбунова М.В. Дискурсивные умения учителя: содержание и структура // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – №3. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskursivnye-umeniya-uchitelya-soderzhanie-i-struktura> (дата обращения: 05.11.2019).
3. Ипполитова Н.А. Профессиональная риторика как речеведческая дисциплина // Роль риторики и культуры речи в реализации приоритетных национальных проектов : материалы докладов участников XII Международной конференции по риторике (Москва, 29-31 января 2008 г.) / под ред. М.Р. Савовой, Ю.В. Щербининой. – М.: МПГУ, 2008. – С. 154-157.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М.: Большая рос. энцикл., 2002. – 709 с.
5. Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Е.А. Быстрова, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; под ред. Е.А. Быстровой. – М.: Дрофа, 2004. – 240 с.
6. Федосеева Т.А. Коммуникативная игра как предмет научного исследования // Образование и наука: современные тренды: коллективная монография / гл. ред. О.Н. Широков. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – С. 135-157.
7. Федосеева Т.А. Коммуникативная игра на речевом уроке: причины неудач // Научная школа профессора Т.А. Ладыженской: Коллективная монография: выпуск 3; под ред. Н.А. Ипполитовой. – М.: Издательство «Экзамен», 2015. – С. 213-216.
8. Федосеева Т.А. Коммуникативная игра: теория и практика обучения: Учебное пособие. - Новокузнецк: РИО КузГПА, 2002. – 91 с.
9. Федорова Г.Н. Игры на уроках английского языка. – Москва: ИКЦ «МарТ», Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 128 с.

Педагогика

УДК: 378.147

кандидат педагогических наук Феокистова Олеся Владимировна

Новокузнецкий институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ПРОБЛЕМНЫЙ ДИСКУРС КАК РАЗНОВИДНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОБЛЕМНОГО МОНОЛОГА)

Аннотация. В статье характеризуются особенности проблемного дискурса как разновидности педагогического дискурса. Теоретическое обоснование проблемного дискурса и практическое исследование речи как дискурсивного процесса и текстового результата проводится на примере проблемного монолога учителя. Автор статьи приходит к выводу: сведения о коммуникативно-прагматических особенностях деятельности учителя и учеников, жанровом наполнении проблемного дискурса могут основой для разработки методики обучения педагогическим дискурсивным умениям.

Ключевые слова: Дискурс, педагогический дискурс, проблемный дискурс, монолог, проблемный монолог, жанры проблемного монолога.

Annotation. The article describes the features of problem discourse as a kind of pedagogical discourse. Theoretical justification of problem discourse and practical research of speech as a discourse process and text result is carried out on the example of a problem monologue of a teacher. The author of the article comes to the conclusion: information about the communicative and pragmatic features of the teacher and students, the genre content of the problem discourse can be the basis for the development of methods of teaching pedagogical discursive skills.

Keywords: Discourse, pedagogical discourse, problematic discourse, monologue, troubled monologue, the monologue genres of problem.

Введение. В профессиональной педагогической практике используются различные виды монологических высказываний, среди которых особое место занимают высказывания, имеющие проблемную форму – проблемная лекция, проблемное слово учителя. Использование проблемного монолога вызвано определенными инновационными установками деятельности учителя, направленными на создание особого познавательного пространства, требующего от обучающихся активной мыслительной деятельности. Выступая соучастником научного исследования, вслед за речью учителя ученик-слушатель переживает проблемную ситуацию, оценивает предложенные варианты решения, обосновывает их или опровергает, и тем самым осваивает путь и способ «открытия новых знаний».

Предметная специфика урока задает определенные требования к содержанию и речевой форме проблемного монолога. Так, например, на уроках русского языка и литературы, где важны эмоциональный отклик ученика и его потребность во внимательном прочтении текста, монолог учителя отличается не только

особым нравственно-эстетическим содержанием и структурно-смысловым наполнением, но и использованием разнообразных лексико-грамматических и устно-речевых средств выразительности.

Результаты анализа педагогической практики показывают, что при создании проблемного монолога учителя испытывают трудности, которые связаны с отбором содержания, его расположением, организацией деятельности слушателей. Очевидно, что существует необходимость в специальном изучении процесса создания проблемного монолога и условий его использования на школьном уроке.

В современных исследованиях для изучения специфики коммуникативного взаимодействия в педагогической ситуации используется понятие дискурс. Данное понятие позволяет последовательно рассмотреть содержание и формы педагогического взаимодействия, определить специфику коммуникативно-творческой деятельности учителя по созданию педагогических высказываний, а также охарактеризовать особенности интеллектуально-речевой деятельности адресата речи (обучающихся, коллег, родителей).

Изложение основного материала статьи. Как показывает анализ различных источников, понятие дискурс используется в лингвистических, психологических, социологических, антропологических, философских, педагогических исследованиях и до настоящего времени не получило однозначного толкования.

Известно, что дискурс порождается речью и сопровождает процесс взаимодействия людей с позиции их принадлежности к той или иной социальной группе. Это «организованное и упорядоченное речевое пространство, а в проекции на реальную действительность – поле речи» [10, с. 9]. Продуктом дискурса является содержательно-тематическая общность текстов, которую можно рассматривать как совокупность высказываний, объединенных рядом признаков, или как текст, соотносимый с ситуацией общения, с системой коммуникативно-прагматических установок, с процессами его порождения и восприятия [6].

В большинстве исследований прослеживается стремление ученых определить признаки дискурса как коммуникативной сущности, создать модель его структуры, установить его типы. Среди типов выделен педагогический дискурс, представляющий собой сложное коммуникативное явление, основу которого составляет система организованного общения, направленная на формирование новых знаний в различных областях человеческой деятельности [4, 8]. В данном типе дискурса реализуются определенные стратегии и тактики его участников - педагога и обучающегося. Их взаимодействие осуществляется с помощью текстов и других знаковых (невербальных) средств. Для педагогического дискурса характерны определенные обстоятельства (место, время) и наличие особого языкового учебного кода.

Особенностями педагогического дискурса являются интерактивность, дискурсивная связность, интердискурсивность, наличие текстовой основы, личностно-ориентированная направленность, концентрированность учебного материала; полифункциональность учебной деятельности [8, с. 147].

Поскольку дискурс рассматривается как промежуточное звено между речью как деятельностью и порожденным этой деятельностью высказыванием, воплощенным в конкретный текст, педагогический дискурс может быть исследован с точки зрения отдельного коммуникативного события, например: урока, этапа урока. С учетом организации речевого пространства выявляются специфические дискурсивные особенности, которые позволяют говорить о существовании видов педагогического дискурса.

На наш взгляд, среди разновидностей педагогического дискурса целесообразно выделить проблемный дискурс, связанный с особой учебной ситуацией, которая предусматривает активизацию интеллектуально-речевой деятельности учеников и предполагает особый коллегиальный (партнерский) характер взаимодействия учителя и учеников, содержит специально организованную учебно-научную информацию, вызывающую познавательное затруднение (проблемную ситуацию) и требующую критической оценки.

Для составления характеристики проблемного дискурса обратимся к модели анализа дискурса, разработанной В.И. Карасиком [4]. Данная модель включает следующие системообразующие признаки: цель, участники (типы общающихся, социальная и ролевая дистанция), прототипное место общения, ценности, стратегии и жанры. Учитывая, что при проблемном дискурсе посредником в общении педагога с учениками является дидактический текст (высказывание), для описания мы будем использовать образцы проблемного монолога (лекций, слова учителя), полученные в результате обработки аудио- и видеозаписей речи учителей русского языка и литературы.

Как известно, общая цель педагогического дискурса заключается в социализации - адаптации человека к жизни в обществе, в приобщении к культурным, интеллектуальным, нравственным ценностям [10, с. 11]. Цель проблемного дискурса связана с организацией познавательной деятельности нового члена общества, с приобщением к знанию как ценности. В проблемном дискурсе коммуникативно-педагогическая деятельность направлена на организацию и управление познавательным процессом. Стратегии этой разновидности дискурса соотносятся со стратегиями научного, которые диктуются частными целями: определить проблемную ситуацию, сформулировать гипотезу, цель изучения вопроса, обосновать выбор ответа на вопрос.

Обратимся к проблемному монологу, записанному на уроке литературы:

«Мы уже говорили, что самый противоречивый образ – это Лука. В первых трех актах Лука вызывает у нас сочувствие и симпатию, но к концу третьего – недоумение, а в четвертом – неприязнь. Мы вдруг видим, что «сладкие речи» Луки привели к гибели Актера.

Так, кто же он, Лука? Лжепророк, толкающий людей к пропасти? Или у него добрые намерения? Послушаем несколько мнений. Первое: «Этот странник вошел в подвал, как луч яркого и животворного солнца, сразу осветив в нем все дурное и жизневраждебное и повсюду пробудив к жизни дремавшие и бесплодно гложущие в несродной атмосфере ростки добра». Так писали «Московские ведомости» в 1902 году. Другое, совсем противоположное мнение, высказал Л.Н. Толстой: «Старик у вас – несимпатичный, в долготу его не веришь».

Кто прав? С каким мнением можно согласиться? Давайте поразмышляем. С одной стороны, Лука искренен в своей проповеди. Мы согласны с тем, что мечта, надежда, утешительная жалость способны поддержать человека. Но могут ли иллюзии исцелить его душу? Мы видим, как ложь становится причиной разочарований и затем гибели героев».

В представленном монологе учителя показана противоречивость образа Луки. Здесь коммуникативные стратегии учителя связаны со стремлением дать объективную оценку персонажа, показать ученикам неоднозначность мнений, и тем самым побудить их к формированию собственной читательской позиции. Очевидно, что стратегии адресата данного монолога соотносятся с интеллектуально-речевыми действиями:

оценить противоречивость предложенной учителем информации, установить возможные ответы на поставленные вопросы («Так, кто же он, Лука? Лжепророк, толкающий людей к пропасти? Или у него добрые намерения?»), определить обоснованность сделанных выводов.

Выявляя особенности следующего системообразующего признака проблемного дискурса – его участников – мы пришли к выводу, что их статус имеет свои особенности. Так, по мнению исследователей педагогического дискурса, его участникам свойственно неравенство, которое можно объяснить наличием статусно-ролевых характеристик «учителя» и «ученика». Однако статус учителя-участника проблемного дискурса значительно объемнее статуса учителя и складывается из:

- учёного, рассматривающего явления и факты, анализирующего их;
- педагога, формирующего мировоззрение, нравственность, отношение к знанию и пользующегося современными методами преподавания и одновременно воспитывающего любознательную личность;
- оратора, пропагандирующего, убеждающего в чём-то слушателей;
- психолога, чувствующего аудиторию в целом и каждого слушателя в отдельности.

Более того, проблемный дискурс предполагает равные пресуппозиции участников, поскольку здесь важны их интеллектуальные и эмоциональные сопереживания, видимость совместного познавательного поиска, в котором школьники выступают не пассивными, а активными соучастниками. Их познавательная деятельность включает наряду с репродуцируемой информацией (предлагаемой в готовом виде и требующей запоминания) значительную долю прогнозируемой (воспринимаемой в опережающей форме). Прогнозируемая требует от ученика интеллектуального поиска, который осуществляется как путь добывания недостающей информации во внешней речи, представленной монологом учителя, и во внутренней, которая разворачивается параллельно звучащему тексту и основана на анализе суждений. В проблемном дискурсе заложены психолого-педагогические условия, выводящие на более высокий уровень творчества: в заданных границах проблемной ситуации, в соответствии с предложенными ориентирами для ее решения ученик «переживает» преобразования учебно-научной информации, появлением новых, недостающих структур знаний.

Ценности проблемного дискурса могут быть представлены концептами, характерными для педагогического и научного дискурса – «обучение», «знание», «интеллектуальное взаимодействие», «исследование» [4, 7]. Между тем оценочный потенциал данных концептов имеет свою специфику. На наш взгляд, он сводится к стремлению обнаруживать противоречия в учебно-научном материале, находить собственные ответы на сложные вопросы.

Прототипное место общения проблемного дискурса также как и педагогического имеет границы – это учебное заведение (школа, колледж, университет, учебная аудитория, класс [4, с. 211].

Изучение внешне- и внутренне-текстовых характеристик речи позволяет говорить о наличии в проблемном дискурсе следующих категорий: конститутивных, содержательных, жанрово-стилистических, формально-структурных [1, 2, 3, 9]. Данное высказывание обладает основными признаками, присущими тексту как синтаксической и коммуникативной единице: информативностью, связностью, целостностью, интеграцией, отдельностью, завершённостью, коммуникативной направленностью.

Проблемный монолог решает комплекс коммуникативных интенций: активизирует познавательную деятельность школьников, вызывает интеллектуальное затруднение, побуждает к совместному размышлению, формирует критическое отношение к чужому мнению [9, с. 51-52].

Он представляет собой подготовленный или частично подготовленный устный дискуссионный, предельно диалогизированный учебный монолог, структурно-смысловую модель которого является преимущественно аргументативный текст, включающий тезис, доказательную часть и вывод; такая модель может разворачиваться индуктивно, дедуктивно, но чаще всего эти логические способы сочетаются [9, с. 58].

Монолог, оформленный в жанре лекции, при одной проблеме имеет композиционное построение, которое подчиняется этапам познавательной деятельности (проблемная ситуация, постановка проблемы, выдвижение гипотезы, её обоснование / опровержение, вывод). Он обладает пятичастной структурой, в соответствии с которой выделяются: зачин, вступление, основная часть, заключение, концовка; первая и последняя части выполняют коммуникативно-методические функции и направлены на организацию интеллектуально-речевой деятельности учеников [9, с. 58-59].

В проблемный монолог могут быть включены элементы других жанровых разновидностей речи, которые чаще всего получают цитатное воплощение, например, в следующем фрагменте используется экскурсионная речь:

«Попробуем представить обстановку квартиры Обломова. Давайте заглянем в один из домов Гороховой улицы. Пройдём в комнату Ильи Ильича Обломова. Обратите внимание на то, как она прекрасно убрана. Какие вещи окружают героя?»

Бюро красного цвета, два дивана, ковры, картины, фарфор... Кажется, что у хозяина комнаты утончённый вкус. Однако нельзя не заметить, что мебель тяжела и неграциозна, около картин висит налепленная пылью паутина, на полинявших коврах пятна».

В проблемном дискурсе речь учителя воплощается в стилистически неоднородный контаминированный текст, в котором появление иностилевых средств обусловлено потребностью педагога обострить неоднозначный (полемический) характер учебного материала, обострить критическое восприятие учебно-научной информации. Здесь используются приемы, создающие познавательные противоречия (интеллектуальные «ловушки»), которые вызывают у слушателей интеллектуальное затруднение, создают проблемную ситуацию и побуждают к решению исследовательской задачи [2].

Обратимся к примеру.

«Мы часто слышим выражения: «Возьми себя в руки», «Отбилась от рук», «Скоро дойдёт до ручки»? Первое, о чем вы думаете: наверное, так характеризуют человека, который ведёт себя плохо, ему необходимо остановиться, следить за своим поведением. А задумывались ли вы, что это за ручка, до которой кто-то скоро дойдет?»

Ученые выдвигают несколько предположений о появлении в речи этого фразеологизма. Например: ручка была у калача, который пекли в форме замка с дужкой. За ручку удобно было держать и есть калач. Поэтому «Дойдя до ручки» можно было произносить, когда все вкусное было съедено, а ручку, как правило, отдавали собакам или бедным. Вот и говорили про тех, кто подбирал ручку от калача, что «он дошёл до ручки» - стал совсем бедным. Вторая версия похожа с первой: когда просят подаяния, протягивают руку. Может быть,

«дойти до ручки» значит «просить милостыню»? Хотя, согласитесь, странно, что здесь не «рука», а «ручка». Вполне возможно, что в этом фразеологизме говорится о работе, которая не требовала мастерства, например, крутить ручку станка».

В этом фрагменте «проблемность» монологу учителю придают глаголы в настоящем времени («слышим», «думаете», «согласитесь»), частицы («ли», «вот»), риторические вопросы («А задумывались ли вы, что это за ручка, до которой кто-то скоро дойдет?», «Может быть, «дойти до ручки» значит «просить милостыню?»), вводные слова («например», «может быть», «как правило»). Они позволяют учителю управлять интеллектуально-речевой деятельностью аудитории, выражают его заинтересованность в их суждениях, побуждают учеников принять участие в скрытой «дискуссии».

Выводы. В настоящее время представляется актуальным последовательное вычленение и описание структуры и содержания проблемного дискурса как разновидности педагогического дискурса. Его специфика связана с организацией и управлением познавательным процессом. В описании проблемного дискурса системообразующими являются признаки: цель, участники, ценности, стратегии и жанры.

Цель проблемного дискурса связана с организацией познавательной деятельности нового члена общества, с приобщением к знанию как ценности. Стратегии участников диктуются частными целями: определить проблемную ситуацию, сформулировать гипотезу, цель изучения вопроса, обосновать выбор ответа на вопрос. Проблемный дискурс предполагает равные пресуппозиции участников, поскольку важны их интеллектуальные и эмоциональные сопереживания, видимость совместного познавательного поиска, в котором школьники выступают не пассивными, а активными соучастниками. Изучение внешне- и внутритекстовых характеристик речи позволяет говорить о наличии в проблемном дискурсе особой системы жанров.

Теоретическое обоснование проблемного дискурса и практическое исследование речи как дискурсного процесса и текстового результата (на примере проблемного монолога) дает возможность выявить и комплексно описать коммуникативно-прагматические особенности деятельности учителя и учеников, которые способствуют жанровому оформлению и обеспечивают результативность коммуникативного взаимодействия. Эти сведения могут стать основой для разработки методики обучения педагогическим дискурсивным умениям.

Литература:

1. Вершинина Г.Б. Проблемы классификации педагогических жанров // Школа профессора Т.А. Ладыженской: коллективная монография / под ред. Н.А. Ипполитовой, З.И. Курцевой. М.: Баласс, 2010. С. 45-52.
2. Гордеева О.В. Приемы активизации познавательной деятельности младших школьников на уроках русского языка // Начальное образование. 2009. №5. С. 34-37.
3. Гордеева О.В. Проблемная лекция как форма обучения в вузе // Современные вопросы теории и практики обучения в вузе: сборник научных трудов. Вып. 19. Новокузнецк: СибГИУ, 2016. С. 42-48.
4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
5. Перова Т.Ю., Гордеева О.В. Жанры проблемного монолога на современном уроке: монография. Новокузнецк: МАОУ ДПО ИПК, 2014. 131 с.
6. Попова Е.С. Текст и дискурс: дифференциация понятий // Молодой ученый. 2014. № 6. С. 641-643.
7. Поспелова Ю.Ю. Концепт «интеллектуальное взаимодействие» в педагогическом дискурсе: автореф. на соиск. ученой степ. канд. филолог. наук: 10.02.01 – русский язык Киров, 2008. 27 с.
8. Самкова М.А. Особенности структурной организации учебно-педагогического дискурса // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. №24 (315). С. 143-147.
9. Феоктистова О.В. Проблемная школьная лекция как педагогическое высказывание // Коммуникативная культура педагога (в речевых тактиках и жанрах): учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Г.Б. Вершининой. Новокузнецк. 2019. с. 50-67.
10. Щербинина, Ю.В. Педагогический дискурс: мыслить – говорить – действовать: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2010. 440 с.

Педагогика

УДК: 37.032

кандидат педагогических наук Феоктистова Олеся Владимировна

Новокузнецкий институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ПРОБЛЕМНАЯ ЛЕКЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ

Аннотация. В статье характеризуются психолого-педагогические условия, при которых проблемная лекция является средством формирования интеллектуально-речевых (познавательных) умений. Данные условия определяются в ходе анализа особенностей организации детального информативного критического слушания как вида интеллектуально-речевой деятельности. Отдельное внимание уделяется приемам, способствующим включению школьника в процесс познания.

Ключевые слова: познавательная деятельность, интеллектуально-речевые умения, проблемная лекция, слушание.

Annotation. The article describes the psychological and pedagogical conditions under which a problem lecture is a means of forming intellectual and speech (cognitive) skills. These conditions are determined in the process of analyzing the features of the organization of detailed informative critical listening as a type of intellectual and speech activity. Special attention is paid to techniques that contribute to the inclusion of the student in the process of learning.

Keywords: cognitive activity, intellectual and speech skills, problem lecture, listening.

Введение. Федеральными государственными образовательными стандартами предусмотрено формирование универсальных учебных действий – личностных, регулятивных, познавательных и

коммуникативных. Поскольку современное представление о познании связано с текстовой деятельностью, то под познавательными универсальными учебными действиями понимаются интеллектуально-речевые умения и освоенные учеником способы познавательных действий с учебно-научным материалом [5]. Таким образом, важнейшей задачей обучения является формирование интеллектуально-речевой культуры, которая «предполагает развитие познавательных мотивов и интересов, формирование ценностного отношения к знанию, овладение рациональными способами и приемами восприятия учебно-научного текста, переработки и самостоятельного использования полученной информации, а также адекватного речевого оформления собственного высказывания с учетом требований учебно-научного стиля речи» [9, с. 20].

В педагогической практике широкое распространение получил традиционный подход к процессу формирования интеллектуально-речевых умений, основанному на письме, чтении, то есть видах деятельности, реализующих письменную коммуникацию. Однако, на наш взгляд, создать условия для активной познавательной деятельности также позволяет слушание, в процессе которого школьники не только усваивают знания, но и овладевают конкретными способами деятельности в отношении усваиваемого знания, например: выделение познавательной задачи, выбор способов и средств ее решения, контроль за ходом решения, оценка полученного результата.

Одним из средств формирования данных интеллектуально-речевых умений является проблемная лекция учителя – жанровая разновидность педагогического высказывания, которая представляет собой устное учебно-научное высказывание, реализующее комплекс коммуникативных задач: создать проблемную ситуацию, организовать совместный поиск получения ответа на поставленный проблемный вопрос. Такой лекционный монолог включает особым образом организованную информацию, создающую познавательное затруднение и требующую критической оценки [1, 2, 8, 10]. В процессе слушания монолога у ученика формируются разного уровня интеллектуально-речевые умения: во-первых, в основе которых лежит смысловое восприятие речи (умения слушать), во-вторых, умения, направленные на порождение речи (умение излагать свою точку зрения, свое отношение к проблемному вопросу в устной и письменной форме).

Адресатом проблемной лекции являются ученики старшего школьного возраста, для которого характерны систематичность и критичность мышления, что проявляется в стремлении включиться в спор, поскольку «старшеклассники требуют доказательства и обоснования утверждений, которые выдвигают учителя и окружающие» [11, с. 118]. Вместе с тем, как показывают наблюдения, во время слушания школьники по-разному включаются в процесс познавательной деятельности: часть из них записывают учебный материал механически, не осмысливая и не вникая в суть спорного вопроса. Существует необходимость выяснить, при каких условиях проблемный лекционный монолог становится средством формирования интеллектуально-речевых (познавательных) умений, а также определить, какие приемы позволяют организовать и управлять познавательной деятельностью слушателей.

Изложение основного материала статьи. Установлено, что интеллектуально-речевые умения связаны с речевой деятельностью и представляют собой способы действий с учебно-научным материалом. В отличие от автоматизированных речевых навыков они носят творческий характер.

Поскольку в научной литературе мы не обнаружили сведений об интеллектуально-речевых умениях, которые формируются у учеников в процессе восприятия проблемной лекции, мы обратились к исследованиям, посвященным слушанию как виду речевой деятельности.

Из работ Аватера И.Я., Брудного А.А., Винокур Т.Г., Вьюшковой Л.Н., Жинкина Н.И., Залевской А.А. следует, что деятельность слушателя представляет собой сложный рецептивный, реактивный, внешне не выраженный, но внутренне активный процесс слухового и смыслового восприятия звучащей речи. Данный процесс обусловлен необходимостью сформировать и сформулировать заданное извне смысловое содержание, то есть решить мыслительную задачу вербальными средствами для себя [6].

Смысловая обработка начинается с выделения в звучащем тексте минимальных значимых единиц, его элементов. Слушатель одновременно устанавливает смысловые связи и отношения между ними и, синтезируя, обобщает результаты [7, с. 218]. Здесь особую роль отводят вниманию, которое проявляется в углублении в деятельность и в способности ученика сосредотачиваться на логически и чувственно воспринимаемых элементах звучащего текста. Результативность слушания обеспечивается и работой памяти адресата, то есть зависит от знаний, которые хранятся в его долговременной памяти. Мышление, умозаключение дают возможность раскрыть в звучащем тексте то, что непосредственно - в восприятии - не дано. В этом процессе «нужна синхронность в служении за чужими мыслями», и «если такой синхронности нет, ученик перестаёт следить за ходом мыслей учителя и выключается из процесса слушания» [4, с. 26].

Результатом слухового восприятия речи является понимание. Важно, что буквального понимания мыслей автора чужого текста не происходит никогда. Для выявления смыслового наполнения лекционного монолога требуется перевод следующих друг за другом и воспринимаемых на слух предложений на свой мыслительный код, что достигается за счёт действия механизмов слуховой памяти, вероятностного прогнозирования, осмысления (сжатия, компрессии). Смысл воспринятого сообщения представляет собой внутреннюю программу речевого высказывания.

Отсюда можно заключить, что, интерпретируя смысл лекции, ученик во внутренней речи создаёт свой текст (имеющий больший или меньший объём текстообразующих признаков) в силу свойственной детскому восприятию мира дискретности (прерывистости), не тождественный внешнему (звучащему). По мнению Зимней И.А., Дридзе Т.М., такому тексту отводится роль «вторичного», «производного», процесс его создания основан на выявлении так называемых «информативных» или «интерпретационных» свойств звучащего текста [3, с. 56]. Значит, в проблемном монологе как высказывании, ориентированном на слуховое восприятие, потенциально должна быть заложена «коммуникативная программа» по осмыслению.

Анализ проблемных лекций (опубликованных в научно-методической литературе и полученных в результате обработки аудио- и видеозаписей) показывает, что их содержание можно представить в сжатом, свёрнутом виде как последовательность суждений. Каждое из них несёт определенную смысловую нагрузку и выступает «опорным» в логически выстроенном «маршруте» движения мысли говорящего. Очевидно, внутренняя речь ученика в процессе слушания монолога разворачивается параллельно внешней (звучащей) и состоит из интеллектуально-речевых реакций, возникающих в процессе обработки суждений. Таким образом, «осмысленный» «производный» текст представляет собой цепь умозаключений ученика, которые совпадают с заданной в монологе логикой раскрытия темы и отражают его мыслительную работу. Учитывая, что в проблемной лекции на предметном материале организована ситуация, в которой невозможен однозначный

ответ, можно предположить, что ученику, чтобы оценить выдвинутые учителем варианты ответа (например, с точки зрения достоверности или обоснованности), необходимо встать либо на точку зрения учителя, либо занять позицию его оппонента. В таком случае внутренний текст будет включать оценочные реплики, возникшие вопросы, примеры, выступающие аргументами / контраргументами.

Поскольку составить целостное представление о «вторичном», «производном» тексте, который возникает во внутренней речи ученика, не представляется возможным, мы провели сопоставительный анализ монологов, которые использовались на школьных уроках, с конспектами, выполненными учениками. Если использовать применительно к тексту, возникающему во внутренней речи, наименования «производный», «вторичный», то письменно оформленные высказывания ученика по отношению к звучащему монологу учителя следует считать «производно-производными» или «вторично-вторичными».

Обратимся к примеру (см. табл. 1).

Таблица 1

**Сопоставительный анализ текста проблемного монолога
и конспекта ученика**

Фрагмент проблемного монолога	Конспект ученика
<p>В первой части романа мы следим за историей любви – любви Печорина к Бэле. Мы понимаем, почему героя влечет к черкешенке. Она обаятельна, естественна, смела... Печорин хочет приблизиться к миру горце, миру настоящих искренних чувств. Почему это ему не удалось? Можно ли предвидеть трагическую развязку? Кто виноват в гибели Бэлы?</p> <p>В своей исповеди перед Максимом Максимовичем Печорин раскрывает с новой стороны. Мы убеждаемся, что этот образ – воплощение законов времени и окружения. Он равнодушен к смерти Бэлы. Так равнодушен, что его осуждает Максим Максимович. Хотя Максим Максимович, который любил Бэлу как отец, пошел заказывать гроб и признался, что «частию» занялся этим для развлечения. Давайте определим, кто он – сочувствующий свидетель или участник?</p> <p>Именно Максим Максимович знакомит Печорина с Бэлой. Он везет Печорина на свадьбу, чтобы изменить мнение Печорина о черкешенках. Сам того не ведая, он подсказывает Печорину, как похитить Бэлу. Он не может противостоять злу, не может объяснить Печорину, почему его поступок «нехороший». И даже провоцирует его, заключает пари... Его ограниченность, простота точат другие качества – доброту, честность.</p> <p>Иронична концовка повести: «Сознайтесь, однако же, что Максим Максимыч человек достойный уважения?... если вы сознаетесь в этом, то я вполне буду вознагражден за свой, может быть, слишком длинный рассказ».</p> <p>Почему автор в конце повести пишет про Максима Максимовича? Повесть же про Бэлу? Очевидно, тем самым он подчеркивает, что смысл ее не сводится только к истории Бэлы.</p>	<p>Любовь Печорина к Бэле – попытка приблизиться к миру естественных, настоящих чувств.</p> <p>Виноват ли Печорин в гибели Бэлы?</p> <p>1) Внешне: виноват. 2) Внутренне (исповедь): он воплощение своего времени, равнодушен.</p> <p>Виноват ли Максим Максимович в гибели Бэлы?</p> <p>1) Внешне: не виноват. 2) Внутренне: виноват. Знакомит Печорина с Бэлой, подсказывает, как ее похитить, не останавливает Печорина.</p> <p>Достоин ли Максим Максимович уважения?</p> <p>Эта повесть – не только повесть о любви.</p>

В приведенном фрагменте монолог разворачивается как поиск ответов на вопросы. Как видно из анализа конспекта ученика, в нем зафиксированы ключевые вопросы и суждения-ответы. В соответствии с логикой речи учителя, и, сопоставив услышанное со своими знаниями о произведении, ученик выделил не только вопросы, но сформулировал ответы, дал им обоснования.

Согласно исследованиям Зимней И.А., достичь такого уровня глубины проникновения в смысловое содержание можно в том случае, если слушатель владеет информацией по теме монолога и может оценить «не только то, что рассматривается в изложении, но и то, какими средствами это достигается» [3, с. 59]. Значит, ученикам для активного участия в «соразмышлении» с лектором требуется предварительная подготовка по обсуждаемому спорному вопросу. Поскольку критическое восприятие звучащего текста требует определенных аудитивных умений, следует также отметить, что результат слушания проблемной лекции зависит и от того, могут ли ученики выявлять ценность информации, объективно оценивать сообщение, делать обоснованные выводы.

Для организации целенаправленного, мотивированного, активного слушания ученику требуется установка, которая помогает осознать коммуникативное намерение и позволяет наметить общую программу деятельности [6]. Направленность интеллектуально-речевой деятельности ученика-слушателя определяется: а) внешней установкой, которая реализуется в речи учителя в форме особой структурно-смысловой части педагогического монолога с помощью специальных фраз (одной или нескольких), например: «Послушайте внимательно и подумайте над вопросом: кто из критиков более объективен в оценке образа Базарова?»; б) внутренней готовностью, предрасположенностью учеников к осмыслению содержания звучащего текста.

В проблемных лекциях, в которых новые знания вводятся как «неизвестное», учитель направляет деятельность учеников на интеллектуальный поиск недостающей информации с помощью дополнительного задания, связанного, как правило, с формированием и последующим выражением своей точки зрения, с мотивированным согласием или несогласием с мнением учителя, подбором своих аргументов или контраргументов. При этом организуется и письменная деятельность слушателей (в жанровых формах вторичных текстов – выписок, плана, конспекта и других).

Обратимся к примерам.

Пример 1: «Будьте внимательны. В ходе нашего рассуждения запишите те аргументы или контраргументы, которые, на ваш взгляд, подтверждают или опровергают мнение о том, что Юшка – сильный человек».

Пример 2: «Послушайте внимательно. По итогам нашей работы вам предстоит ответить на вопросы: имеет ли право человек, ведущий за собой тысячи воинов, делать их заложниками своих целей, которые заявлены как патриотичные, жизненно важные? Чем является поход Игоря – стремлением защитить свою землю от врагов или примером гордыни и тщеславия? Чтобы определиться с ответом и обосновать свою точку зрения, запишите примеры, которые будут использованы в лекции».

Как видно из анализа примеров, установка на восприятие проблемного монолога формируется конструкциями «Будьте внимательны», «Послушайте внимательно» и заданиями, связанными с анализом и оценкой содержания, выделением сведений, которые подтверждают верность одного из вариантов ответа на поставленный вопрос. Учитель организует запись этих аргументов или контраргументов, примеров.

Выводы. Таким образом, целесообразность использования проблемной лекции определяется готовностью учеников и самих педагогов к активной интеллектуально-речевой деятельности в условиях учебно-речевой ситуации. В ходе выступления с проблемным монологом педагогу необходимо учитывать особенности детального информативного критического слушания как интеллектуально-речевой деятельности и использовать приемы, способствующие включению школьника в процесс познания:

1. Приемы, формирующие у школьников установку на соответствующий вид слушания, определяющие программу будущих интеллектуально-речевых действий: формулировка основного вопроса (проблемы, которую предстоит решить), использование фраз, активизирующих внимание («Будьте внимательны», «Приготовьтесь слушать»), формулировка задания, которое предстоит выполнить в процессе слушания проблемного монолога;

2. Приемы, связанные с выбором способа и формы кодирования информации, например: составление выписок, возникших вопросов, подбор примеров, создание плана, конспекта, заполнение схемы;

3. Приемы, направленные на осмысление и оценку результата слушания: создание устного ответа, корректировка сделанного вывода и другие.

Литература:

1. Гордеева О.В. Интеллектуально-речевая деятельность адресата проблемной лекции // Риторика и культура общения в общественном и образовательном пространстве: материалы XXIII Международной научно-практической конференции / под ред В.И. Аннушкина. М.: Гос ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2009. С. 126-130.

2. Гордеева О.В. Проблемная лекция как форма обучения в вузе // Современные вопросы теории и практики обучения в вузе: сборник научных трудов. Вып. 19. Новокузнецк: СибГИУ, 2016. С. 42-48.

3. Зимняя И.А. Психологические основы лекционной пропаганды. М.: Знание, 1981. 64 с.

4. Зорина Л.Я. Слово учителя в учебном процессе. М.: Знание, 1984. 80 с.

5. Купирова Е.А. Формирование универсальных учебных действий в процессе освоения учебно-научного текста // Герценовские чтения. Начальное образование. 2010. №2. С. 141-149.

6. Нефедова Н.В. Обучение слушанию как виду речевой и учебной деятельности учащихся старших классов: автореф. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук: 13.00.02 - теория и методика обучения и воспитания (русский язык; уровень общего образования). Екатеринбург, 2004. 22 с.

7. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Флинта, Наука, 1998. 312 с.

8. Перова Т.Ю., Гордеева О.В. Жанры проблемного монолога на современном уроке: монография. Новокузнецк: МАОУ ДПО ИПК, 2014. 131 с.

9. Суворова Е.П. Принципы формирования интеллектуально-речевой культуры школьника // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. №100. С. 19-29.

10. Феоктистова О.В. Проблемная школьная лекция как педагогическое высказывание // Коммуникативная культура педагога (в речевых тактиках и жанрах): учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Г.Б. Вершининой. Новокузнецк. 2019. с. 50-67.

11. Хаджиев С.М. Познавательная деятельность и специфика ее осуществления учащимися старших классов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2011. №3 (8). С. 114-120.

УДК:378.1

кандидат педагогических наук, доцент Филимонова Марина ЮрьевнаГосударственное образовательное учреждение высшего образования
«Альметьевский государственный нефтяной институт» (г. Альметьевск);**кандидат экономических наук, доцент Рахимова Гузель Мударисовна**

Бугульминский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Казанский национальный исследовательский технологический университет (г. Бугульма)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ГРАФИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В НЕФТЕГАЗОВОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается разработанная педагогическая система обучения графическим дисциплинам применяемая при подготовке бакалавров по направлению: 21.03.01 «Нефтегазовое дело», 15.03.02 «Технологические машины и оборудование».

Ключевые слова: Педагогическая система, графические дисциплины, графическая компетенция, умения, знания.

Annotation. The article considers the developed pedagogical system of teaching graphic disciplines used in the preparation of bachelors in the direction: 21.03.01 "oil and Gas business", 15.03.02 "Technological machines and equipment".

Keywords: Pedagogical system, graphic disciplines, graphic competence, skills, knowledge.

Введение. Совершенствование графической подготовки инженера, как фактора повышения его профессиональной компетентности, предполагает создание педагогической системы обучения графическим дисциплинам, которая отражала бы основные направления модернизации высшего профессионального образования в современных социально-экономических условиях.

Графические дисциплины входят в цикл общепрофессиональных дисциплин (ОПД), представляющих собой базу общинженерной подготовки. В критериях прохождения современной экономики к наукоемким производствам, высочайшим технологиям, имеющие в базе более совершенные информационные технологии и внедрение компьютера как мощного и универсального средства профессиональной деятельности, особую значимость приобретает умение применить для решения разнообразных профессиональных задач компьютерные системы, в частности, системы компьютерной графики. Системы компьютерной графики представляют собой пакеты, включающие в себя обучающую информацию и операционные модули, и дают возможность формировать умения, применяемые для выполнения чертежей, как проекционных, так и пространственных.

Это обуславливает важность разработки педагогической системы изучения студентами технического ВУЗа графическим дисциплинам в согласовании с требованиями современной динамично меняющейся профессиональной деятельности инженера, в частности инженера-нефтяника.

Изложение основного материала статьи. Проектирование, как правило, рассматривается в последовательных стадиях, шагах его проведения. Процесс проектирования педагогической системы включает в себя следующие этапы: организация, подготовка, моделирования системы, проектирования технологии изучения и внедрения.

Конструирование педагогической системы производится на основе организационного процесса подготовки и изучения на первом этапе, который является предварительным и предусматривает исследование начальных критериев, учебного плана, стандартной программы по дисциплине и т.д.

Итогом организационно-научной подготовки завершающего шага образовательной системы изучения графических дисциплин явилось:

1. Мотивировка разработки новой педагогической системы изучения графических дисциплин, адекватной динамично изменяющимся требованиям графического элемента профессиональной компетентности инженера.

2. Требования к ключевым характеристикам педагогической системы, отражающей цели, задачи, содержание, характер, условия профессиональной практики.

В итоге из полученных данных, вполне вероятно, приступить к этапу моделирования педагогической системы, итогом которого станет конфигурация, включающая все составляющие системы (цель, содержание субъекта учебного процесса, формы, методы и средства, в том числе дидактический, контрольный инструмент оборотной связи), и компонент из мотивированной, информационной, познавательной и управляющей частей.

Известно, модели разделяются: познавательные и прагматические (практические). Познавательные модели – это предположительные образы будущих научных познаний, то есть научные гипотезы. И стадии моделирования в проектированной практической педагогической деятельности, в проектировании научного исследования соответствуют стадии построения гипотезы. Таким образом, познавательные модели отображают, скорее всего имеющееся существующее (научное знание). Прагматические же модели – не существующие (в практике), но желаемые и, вполне вероятно, осуществимые [2].

Модель педагогической системы относится к познавательным моделям. В педагогике, образование модели базируется, как правило, с внедрением приемов простого языка. Проектируемая модель должна отвечать серии требований.

1 требованием является ее ингерентность, то есть необходимая степень слаженности создаваемой модели со средой, чтобы создаваемая модель была сообразна с культурной средой, в которой ей предстоит функционировать, входила бы в данную среду как обычная составная доля.

Иная сторона ингерентности модели состоит в том, что в ней должны быть предположены не только «стыковочные узлы» со средой (интерфейсы), но и в самой среде должны быть созданы предпосылки, гарантирующие функционирование будущей системы. То есть не только модель должна приспособливаться к среде, но и среду нужно приспособить к модели будущей системы.

2 требование – простота системы. С одной стороны, простота модели – ее неотъемлемое свойство: в модели невозможно фиксировать все разнообразие действительной ситуации. С иной стороны, простота

модели неизбежна из-за необходимости действия с ней, применения ее как рабочий инструмент, который должен быть обозрим и понятен, доступен всякому, кто будет принимать участие в реализации модели. Имеется и 3 аспект простоты модели, суть которого заключается в том, что чем проще модель, тем она поближе к моделируемой реальности и тем она удобнее для использования [3].

3 требование – адекватность. Адекватность модели определяет вероятность с ее помощью достичь поставленной цели проекта в согласовании со сформулированными качествами. Адекватность модели определяет собственно, что она довольно полна, точна и истинна.

При проектировании модели педагогической системы были применены сочетание «качественных» (в отличие от количественных) методов моделирования, а не что иное, как: метод сценариев, который позволяет изложить обще логическую последовательность действий или варианта решения проблемы, развернутой во времени, анализ проблемы, предложения по ее решению; графические методы, позволяющие наглядно отладить структуру моделируемой системы; метод структуризации, позволяющий разделить сложную проблему на более мелкие.

Общеметодологической основой моделирования считаются фундаментальные положения теории познания, информации и управления, основные идеи теории деятельности, труда научных работников по разработке форм, способов, средств закономерностей проектирования и организации учебной работы.

Признаком любой системы считается присутствие системообразующего фактора, который доминирует во всех деталях системы. Для проектируемой педагогической системы системообразующим моментом считается формирование графической компетенции путем преобразования и изменения содержания изучения, сочетания идентичных содержанию способов изучения с преобладанием практических методов, рационального применения в учебном процессе современных средств обучения при основной роли компьютера и подсистемы разграниченных по уровням заданий.

В итоге с учетом обозначенных выше требований, нами была сформулирована гипотеза исследования, которое представляет собой обобщенную модель педагогической системы. Конструирование педагогической системы изучения графических дисциплин и ее осуществление посредством разработанной на ее базе технологии изучения позволит увеличить эффективность профессиональной подготовки инженеров для нефтяной индустрии, в случае если:

1. Ключевой целью сконструированной педагогической системы считается формирование графической компетенции, содержащей совокупность графических знаний, умений и возможностей, ключевым из которых является умение читать и строить чертежи технического профиля с внедрением традиционных методик и передовых информационных технологий.

2. Определение содержания графических дисциплин выполняется на базе деятельностного подхода в согласовании с принципами профессионального направления обеспечения прогностического, опережающего характера содержания обучения; соотношения образования уровню развития науки, техники, производства и общества. Структурообразование осуществляется на базе интегративного подхода в согласовании с закономерностью формирования графической компетенции в виде модулей с объединяющим содержанием.

3. Процессуальный компонент педагогической системы квалифицирует:

- сочетанием наглядных аудиовизуальных и практических методов изучения при основной роли практических методов на всех видах учебных занятий;

- внедрением и оптимальным комплексом средств исследования (макеты, слайды, мультимедийный проектор, ПК и др.), выполняющих всевозможные формы наглядности (натурную, изобразительную, схематичную, символическую) при основной роли компьютера;

- обучением выбору целесообразных приёмов, операций при выполнении графических задач с внедрением систем компьютерной графики, в частности, систем «КОМПАС».

4. Ключевым средством формирования графической компетенции служит подсистема заданий, разграниченных по уровням (учебные, квазиучебные, учебно-профессиональные), для реализации которых используются классические методы и информационные технологии, и включает в себя совокупность графических познаний, умений и навыков, создаваемых в процессе изучения графических дисциплин.

В процессе дальнейшей профессиональной деятельности совокупность компетенций [1], сформированных у выпускника во время учебы в институте, преобразуется в системное образование, именуемое профессиональной компетентностью специалиста. Наиважнейшим всеохватывающим умением графической компетенции считается умение читать и строить чертежи технических направлений и сооружений с внедрением классических способов и информационных технологий.

Развитие графической компетенции есть задача исследования на уровне блока или же субцикла графических дисциплин. На уровне определённой учебной дисциплины, к примеру, компьютерной графики, похожей целью считается формирование умений предопределять, оценивать, использовать системы компьютерной графики в решении конкретных задач. Эти умения демонстрируют один из важнейших компонентов профессиональной компетентности современного инженера, без которого не только в будущем, но и уже в настоящее время невозможно достичь высочайшей производительности профессиональной работы и отвечать каждый день возрастающим требованиям сферы инженерного труда.

Приобретение графической компетенции будущих инженеров-нефтяников квалифицируется, прежде всего, стремлением и умением использовать системы компьютерной графики как эффективное средство решения профессиональных задач; чётким пониманием путей и устройств их высокоэффективного включения в решение задач, возникающих в активно меняющейся профессиональной деятельности инженера нефтяной отрасли. Следовательно, целевая часть модели педагогической системы обоснована.

Информационная и познавательная часть представляется структурной схемой, как комплекс компонентов процесса изучения, а управляющая часть кибернетической моделью.

Все komponующие в образовательном процессе присутствуют вместе.

Моделирование образовательного процесса разрешает системно и комплексно подойти к проектированию всех составляющих педагогической системы, в частности, к «наполнению» структуры педагогического процесса, составляющих педагогической системы изучения графических дисциплин. Стрoение модели начинается с цели.

Иерархия целей, как компонент педагогической системы, станет выглядеть следующим образом:

- цели подготовки специалиста с высшим профессиональным образованием (согласно квалификационным требованиям ГОС);

- цели исследования предмета (согласно стандартной учебной программе для данной профессии, специальности);
- цели исследования учебного элемента, модуля, раздела, темы (согласно рабочей программе);
- цели проведения конкретного учебного занятия, исследования материала, под темы (согласно методической разработке соответственного занятия).

К установке цели предъявляют надлежащие требования:

- соответствие ГОСу;
- диагностичность;
- взаимосогласованность и соподчинённость;
- инструментальность (педагогическая).

Диагностичность определяет, что достижение цели должно быть измеряемо. Согласованность и соподчинённость означают, что задача должна быть поставлена в согласовании с иерархией педагогической системы. Требование инструментальности учитывает проектирование оптимальных форм, способов и средств реализации обратной связи.

Конструирование педагогической системы осуществляется в соответствии с определенными методологическими подходами. Принимая во внимание цели, задачи и особенности изучения графических дисциплин целесообразно использовать при проектировании педагогической системы обучения графическим дисциплинам деятельностный и интегративный подходы.

В соответствии с деятельностным подходом целью изучения является деятельность или действия и операции, с помощью которых она осуществляется и которая сосредоточена на решение специфических для учения задач. Систему операций, которая предоставляет решение задач определенного типа, называют способом действий. Значит, конечной целью исследования считается составление метода действий.

Путь к процессу учения, как к деятельности, требует пересмотра точки зрения на познания и умения, их роль и соотношение. Знания и умения, или действия обучающегося, в которых эти умения реализуются, рассматриваются в единстве. Это предопределяет то, что усвоение знаний совершается одновременно с освоением способов действия с ними. Всякое обучение основам наук в то же время является и обучением пропорциональным умственным действиям, а формирование умственного действия невозможно без усвоения четких знаний. При этом первичными с точки зрения целей обучения, являются действия, и это требует пересмотра содержания изучения. Его должна составлять не предопределенная система знаний (идеи, теории, другая информация) и далее усвоение этих знаний, а заданная система действий и знаний, обеспечивающих освоении этой системы. Знать – следовательно, не просто помнить определенные знания, а выполнять определенную деятельность, связанную с этими знаниями. Значит, познания становятся не целью исследования, а его средством. Они усваиваются для того, чтобы с их помощью выполнять действия, действовать, осуществлять деятельность.

Определенные положения, как отмечается в трудах основоположников деятельностного подхода, являются основополагающими при проектировании обучения, которое должно начинаться с психологического анализа деятельности будущих специалистов. Только после этого могут быть предопределены необходимые знания, которые по отношению к деятельности играют служебную роль, они объясняют практические действия.

Интегративная суть профессиональной работы инженера обуславливает надобность реализации интегративного подхода в моделировании педагогической системы изучения графическим дисциплинам. Действенная подготовка инженера воздействует на неотъемлемую и одновременную интеграцию на всевозможных уровнях установления разной степени связей (координирования, комбинирования, амальгирования) меж предметами: различных циклов, 1-го цикла, под циклов, между разделами и темами всевозможных предметов, меж познаниями, умениями, способностями, составляющими элементами учебных дисциплин, между мыслями, законами, теориями, фактами различных предметов, между видами учебной деятельности [4].

Многообещающими и оправдавшими себя на практике в нефтегазовом ВУЗе считаются направления формирования интегрированных учебных дисциплин как внутри каждой из 3 областей наук (естественные, технические, гуманитарные.), к примеру, 2-х или же 3-х областей наук.

Системообразующим моментом проектируемой педагогической системы считается задача – формирование графической компетенции студентов при помощи изменения реструктурирования содержания изучения, сочетания адекватных содержанию методик изучения, рационального использования в учебном процессе передовых средств изучения при основной роли компьютера и подсистемы заданий, разбитых по уровням. Спроектированный план содержания изучения содержит модульную структуру. Исследование всякого модуля увенчивается формированием точных графических познаний, умений и способностей. Ключевым средством их формирования считается подсистема учебных заданий (с возрастанием значения сложности). Определены принципы отбора содержания изучения графическим дисциплинам и аспекты оценки содержания учебного материала.

На рубеже проектирования разработан проект технологии изучения графическим дисциплинам, представляющий разработку процессуального компонента педагогической системы. Определены ключевые свойства технологии: главная дидактическая функция – формирование обобщенных алгоритмов работы и способности создавать новые; виды и способы представления материала – комплект ситуаций, задач и упражнений; наличие и вид обратной связи; преобладающая конфигурация организации учебной работы – в зависимости от формы учебного занятия: фронтальная, направленная, направленно-дифференцированная, индивидуализированная; преобладающий вид учебной деятельности – проектно-созидательный. Обоснование ключевой роли технических средств исследования, реализующих всевозможные формы наглядности: натурная (схемы, объекты исследования, макеты, модели); изобразительная (плакаты, рисунки, слайды); схематическая (принципиальные схемы, блок-схемы, чертежи); символическая (формулы, графики, условные обозначения).

Ключевым техническим средством изучения в разработанной технологии считается компьютер, оборудованный прогрессивным программным обеспечением. В технологии используется сочетание аудиовизуальных, наглядных и практических методик с преобладанием последних.

Созданная педагогическая система была апробирована в АГНИ при подготовке бакалавров по направлению: 21.03.01 «Нефтегазовое дело», 15.03.02 «Технологические машины и оборудование».

Выводы. Следовательно, созданная усовершенствованная педагогическая система изучения графических дисциплин позволяет значительно увеличить уровень формируемых графических познаний, умений и способностей, овладеть на достаточном уровне выбранной на базе созданных критериев системой компьютерной графики.

Литература:

1. Зарипова И.М., Бродская Т.А. Профессиональные компетенции: особенности терминологии // Материалы всероссийской научно-методической конференции АГНИ. - 2016. № 1. С. 27-30.
2. Овсянников Е.Ю. Формирование гностических умений у студентов в условиях компьютеризации дидактического процесса: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Глазов, 2001. – 22 с.
3. Кононец А.Н. Педагогическое моделирование: новые вопросы / А.Н. Кононец // Инновационные подходы к организации образовательного процесса в современном техническом вузе: сб. метод. тр. / под ред. Л.П. Лазаревой; ДВГУПС. - Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2008 - С. 22-31.
4. Куклин В.Ж., Наводнов В.Г., О сравнении педагогических технологий // Высшее образование в России. - 1994. - №1. - С. 165-172.

Педагогика

УДК: 371. 671

доктор педагогических наук, профессор Хачикян Елена Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);

кандидат педагогических наук, доцент Юрманова Светлана Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Москва);

аспирант Непарко Марина Вячеславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация. Процесс глобализации расширил возможности общения носителей какой-либо культуры с представителями других культур, и это сегодня стало повседневной реальностью для многих стран и народов. В статье раскрывается понятие межкультурной компетенции, обсуждается компонентный состав её моделей, проводится анализ наиболее распространенных моделей межкультурной компетенции. Авторами рассматривается межкультурная компетенция как опыт взаимодействия с представителями различных культур, сохраняющий при этом разнообразие культурных особенностей и закономерностей поведенческих качеств.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции, межкультурная коммуникация, модели межкультурного общения.

Annotation. The process of globalization has expanded the opportunities for communication of carriers of a culture with representatives of other cultures, and this today has become an everyday reality for many countries and peoples. The article reveals the concept of intercultural competence, discusses the component composition of its models, analyzes the most common models of intercultural competence. The authors consider intercultural competence as an experience of interaction with representatives of various cultures, while preserving the diversity of cultural characteristics and patterns of behavioral qualities.

Keywords: communicative competencies, intercultural communication, models of intercultural communication.

Введение. Вступление России в Болонский процесс определил принципиально новый подход к парадигме российского образования. В научных работах российских и зарубежных ученых рассматриваются различные подходы к моделированию межкультурной компетенции. Эти подходы формируются в процессе общения с представителями различных культур, сохраняя разнообразие культурных особенностей и закономерностей поведенческих качеств. Неотъемлемой частью освоения дисциплин гуманитарного цикла имеет процесс формирования межкультурной компетентности у студентов, будущих менеджеров. Воспитание межкультурной компетенции является одной из целей современного высшего образования. Именно система высшего образования берет на себя ответственность за введение новых, этно-релятивистских взглядов, которые соответствуют текущей ситуации в мире, взамен устаревших этноцентрических. В связи с этим одной из важных задач образовательного процесса является формирование межкультурной компетентности.

Изложение основного материала статьи. Понятие межкультурной компетенции определяет способность и готовность строить отношения с представителями разных культур с использованием различных средств, в том числе вербальных и невербальных средств. Межкультурная компетенция позволяет человеку выходить за рамки своей собственной культуры и приобретать качества посредника культур без потери своей культурной самобытности.

К. Кнапп определяет межкультурную компетенцию как «способность достигать взаимопонимания между представителями разных культур и сообществ общения, а также представителями собственной культуры». Он выделяет два основных преимущества межкультурной компетентности личности. Во-первых, способность понимать родную и чужую культуру; во-вторых, установление связи между мышлением и поведением, что выводит межкультурную компетенцию на более осознанный и культурологический уровень. В целом, данная модель ориентирована на поведенческий аспект при общении с представителями другой культуры и не подразумевает обмен культурными ценностями, в ходе которого происходит понимание и познание культуры [11].

А.Ю. Муратов предлагает объединить понятия «компетенция» и «компетентность» в одно определение - «межкультурная компетентность», определив ее как комплексное образование, включающее знания своей и иной культуры, практические навыки применения своих знаний, личностных качеств. Он рассматривает

возможность реализации этих знаний и умений в практическом взаимодействии с представителями другой культуры [3].

Э. Филлипс представляет межкультурную компетентность как комплексное образование. Он рассматривал такие методы, которые можно охарактеризовать как эффективное средство изучения и понимание зарубежной культуры. В этом случае преподаватель, используя такие методы как наблюдение, описание и формулировка логического вывода, должен тщательно выбирать материал для изучения студентами и координировать их действия. Подобное исследование должно быть эффективным по отношению к изучаемой культуре [13].

Дж. Лехионен считает, что для успешного общения с представителями другой культуре необходимо знать иностранный язык, историю страны, искусство, экономику, общество и культуру. Дж. Лехионен прав, что культурная компетенция предполагает глубокое знание другой культуры и языка, и конечно, понять чужую культуру и эффективно общаться с ее представителями возможно не только на основе диалога культур и значений [12].

Н.Н. Васильева дает следующее определение межкультурной компетенции: «межкультурная компетенция - это знание:

- жизненных привычек, нравов, обычаев, установок данного общества, формирование индивидуальных и групповых установок;
- индивидуальной мотивации, поведения, невербальных компонентов (жесты, выражения лица);
- национально-культурных традиций и ценностей» [2].

Недостатком предложенного определения является то, что в этом подходе все сводится к знаниям. Знания не могут гарантировать успешного практического общения в другой культурной среде, со знанием культуры необходимо иметь навыки, способности и личностные качества, которые составляют компетенцию субъектов межкультурного общения.

Таким образом, анализ источников показывает, что учеными межкультурная компетенция трактуется по-разному. Одни исследователи рассматривают ее как способность людей мирно взаимодействовать, другие – как на основе знаний и образца поведения, многообразия мышления и осознания культурных процессов взаимодействовать с представителями различных культур. В этой связи Г. Фишер определяет межкультурную компетенцию как определенное качество личности, основанное на трезвом осознании мира, истории и готовности к действию.

Основы формирования моделей межкультурных компетенций были заложены американским социалингуистом и антропологом Д. Хаймсом (Dell Hymes), который впервые употребил это понятие в своей книге «Об коммуникативной компетенции» (1972) [10].

Майкл Бирам, профессор Даремского университета, Англия, также активно участвовал в определении концепции межкультурной компетенции, ее структуры и способов оценки. Модель М. Бирама является наиболее полной и охватывает различные качества и способности человека. Эта модель является основой для многочисленных исследований в зарубежной научной литературе способов формирования межкультурной компетентности.

Модель - это понятие, часто используемое как синоним «теории» или для обозначения аналогии. Существует 66 моделей межкультурной компетенции ученых из тринадцати стран. По характеру взаимосвязи структурные составляющие модели делятся на:

- номенклатурные;
- структурные;
- каузальные;
- ко-ориентационные;
- динамические.

Номенклатурные модели представляют перечень компонентов межкультурной компетенции, которые не связаны между собой. Структурные модели межкультурной компетенции являются иерархическими и имеют многоуровневую структуру, которая включает в себя «низшие» уровни, где «низший» уровень просто относится к позиции и не предполагает никакого суждения о ценности. Например, «фонологическая компетенция» является первичной моделью, когда она описывает фонемы языка, но она является вторичной, когда вставляется в модель «языковой компетенции», и, в свою очередь, последняя модель становится вторичной, когда она вставляется в модель «коммуникативной компетенции»: сложные модели строятся по логике матрешки.

Каузальные модели отражают специфические причинно-следственные связи или отношения между компонентами межкультурной коммуникации.

Ко-ориентационные модели подчеркивают взаимозависимость участников межкультурного взаимодействия и отражают, каким образом происходит взаимное влияние на межкультурную компетенцию в ходе межкультурной коммуникации.

Динамические модели отображают динамику уровня развития межкультурной компетентности и выделяют определенное количество этапов в этом процессе. Эта модель также называется моделью развития межкультурной чувствительности или моделью формирования межкультурной компетентности. Модель описывает процесс прогрессивного развития другой культуры с акцентом на оперативное восприятие культурных различий. Модель была разработана американским специалистом по межкультурной коммуникации Б. Милтоном.

На основе перечисленных моделей межкультурной компетенции многие ученые расширили оригинальные модели (модели Hymes, Canal de, Swain, Canale и Совиньона), которые сделали упор на прагматические аспекты в коммуникации.

В модели D. Hymes термин «компетенция» имеет более широкое значение. Она воплощает умственную реальность в социальные действия и выделяет 5 элементов, которые составляют «межкультурные коммуникативные компетенции»:

1. Лингвистическая компетенция – способность производить и интерпретировать значимые высказывания, которые построены по нормам (правилам) соответствующего языка и несут конвенциональные значения. Лингвистическая компетенция состоит из двух основных областей: семантики и формы, и обе они создают межкультурные проблемы. В некоторых случаях можно справиться с этими проблемами, так, например, можно контролировать тон голоса, избегать запретных слов, воздерживаться от

использования будущего времени или маскировать его, добавляя «на все воля Бога», избегать вопросов «да» или «нет» в культурах, где иностранец должен получить ответ «да» только потому, что он иностранец.

С другими аспектами сложнее справиться, например, с текстовой межкультурной компетенцией, которая зависит от текста, изложенного на бумажном носителе. Например, способ построения текстов отражает мышление, и, как следствие, они могут иметь различия написания в разных культурах. Можно привести семантический пример, указав, что такие слова, как «демократия» или «университет», которые можно найти во многих языках, звучат похоже, но часто относятся к совершенно разным понятиям демократии и университета.

2. Социолингвистическая компетенция – осведомленность об условиях, которыми детерминируются языковые формы и манера выражения, таких, как среда, отношения между коммуникативными партнерами.

3. Внелингвистическая компетенция включает в себя кинеснику и проксемику. Эта область является особо опасной, так как определенные телодвижения (жесты, мимика), применяемые в процессе человеческого общения, могут в различных культурах иметь разные значения. Используя жесты, многие считают, что жесты «естественны» и «универсальны», тогда как они могут быть «оскорбительными» и «угрожающими» и, следовательно, неуместными.

4. Социокультурная компетенция - это совокупность знаний о стране изучаемого языка, национальных особенностях социального и речевого поведения носителей языка. Социокультурная компетенция - это способность использовать знания в процессе общения, правила поведения, применять нормы этикета, соблюдать традиции и обычаи, соответствовать стереотипам поведения носителей языка.

5. Компетенция дискурса – способность использовать подходящие стратегии в конструировании и интерпретации текстов. Компетенции, существуют только в сознании человека: он или она могут составлять предложения и тексты, формулировать разговоры и аргументы, но они не определяют этот процесс как общение, только как внутренний язык. Для того чтобы это стало общением, необходимо, чтобы тексты стали реальными - устными, письменными, аудиовизуальными, монологическими, диалогическими и т.д. и они должны передать эту информацию получателю, который их видит, слышит, может прочитать и т.д. [10].

Используя метафору программного обеспечения, Хофстеде выявил для модели межкультурных компетенций три компонента, которые можно описать следующим образом:

— программное обеспечение ума - это те культурные факторы, которые влияют на связь. Например, программное обеспечение работает как системные файлы внутри компьютера: пользователь не знает о них, пока на экране не появится предупреждение о проблеме. Точно так же и человек не знает о существовании многих культурных ценностей, которые мы считаем естественными, пока не возникнет ситуация и не появятся собеседники – носители иных культур;

— коммуникационное программное обеспечение - это коды, как вербальные, так и невербальные. Основная проблема заключается в том, что внимание направлено не на словесный язык, особенно если используется не родной язык, а внимание направлено на невербальный язык, такой как жесты, выражения, близость к говорящему, запахи и телесные шумы, мысли. Мало внимания уделяется коммуникативной функции одежде, драгоценным камням, символам статуса и других предметов;

— социально-прагматическое программное обеспечение, которое регулирует начало, направление, и заключение коммуникативного акта (монокультурным или межкультурным) [9].

Выводы. На основании проведенного анализа определено, что межкультурная компетенция – это способность эффективно взаимодействовать с представителями других культур, установление и сохранение отношений с носителями других языков, постоянно проживающих в различных странах мира. Межкультурное общение регулируется различными группами компетенций, в том числе, соответственно, вербальными, невербальными и культурными, и реализуется в контексте коммуникативных событий, регулируемых грамматиками, которые содержат как универсальные элементы, так и элементы национальной культуры. По нашему мнению, для обладания межкультурными компетенциями при общении с представителями иных культур требуются определенные знания, умения, навыки, которые могут быть получены в процессе обучения и личного опыта, как в частной жизни, так и в профессиональной деятельности.

Литература:

1. Андросова И.В. Структура и модель коммуникативной компетентности менеджера // Молодой ученый. — 2015. — №9. — С. 498-500. [Электронный ресурс] - Режим доступа – URL: <https://moluch.ru/archive/89/18365/> (дата обращения: 17.11.2019).

2. Васильева Н.Н. Межкультурная компетенция. Стратегии и техники ее достижения. [Электронный ресурс] - Режим доступа – URL: hupivrspu.edu.ru/journals/lexicography/couference/vasilieva%20N.htm. (дата обращения: 20.11.2019).

3. Муратов А.Ю. Использование проектного метода для формирования межкультурной компетенции // Интернет-журнал «Эйдос» - 2005 // <http://www.eidos.ru/journal/2005/0523.htm> (дата доступа 13.10.2019)

4. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации [Текст]: Учебное пособие / А.П. Садохин – М.: КНОРУС, 2015. – 254 с.

5. Хачикян Е.И., Косогорова Л.А. Основы коммуникологии - Калуга, издательство «Эйдос», 2017.

6. Dietmar Böhm, Regine Böhm, Birgit Deiss-Niethammer: Handbuch Interkulturelles Lernen; Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien; ISBN 3-451-27001-3.

7. Fischer G. E-mail in foreign language teaching. Towards the creation of virtual classrooms. Tübingen, Germany: Stauffenburg Medien, 1998.

8. Hammer, M. «Reengineering work: don't automate, obliterate», Harvard Business Review July-August 2011: 104-12.

9. Hofstede, G. (2010). The GLOBE debate: Back to relevance. In Journal of International Business Studies, 1339-46. Hofstede, G., Bond, M. H. (1988).

10. Hymes, D. On Communicative Competence. In J.B.Pride and J.Holmes (eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972, pp. 269-293.

11. Knapp, Karlfried. Intercultural Communication in EESE // [Электронный ресурс] - Режим доступа - URL: <http://www.cs.uu.nl/docs/vakken/bci/programma/intercult.html> (дата доступа 24.10.2019)

12. Lehionen J. Globalization. National Cultures, and the Paradox of Intercultural Competence. [Электронный ресурс] – Режим доступа - URL: <http://viesli.jyu.fi/laitos/lehtoneaglobaluation.html> Retrieved December 2, 2003. (дата доступа 12.10.2019)

13. Phillips E. I. Developing learners' intercultural competence// LOTE CED Communique, issue 3. Retrieved February 17, 2004. [Электронный ресурс] – Режим доступа - URL: <http://www.v.sedl.org/loteced> (дата доступа 02.11.2019)

Педагогика

УДК 372.8:911.3

преподаватель Хаялеева Альбина Дамировна

Казанский кооперативный институт (филиал) автономной некоммерческой образовательной организации высшего образования Центросоюза Российской Федерации «Российский университет кооперации» (г. Казань)

РОЛЬ ЕСТЕСТВЕННО-ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОНОМИКО-ГЕОГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассмотрена роль естественно-географических дисциплин в формировании экономико-географической компетентности обучающихся среднего профессионального образования (СПО), которая имеет повышенную значимость в сфере усовершенствования экономико-географических компетенций обучающихся. Развитие данных компетенций особенно важно в процессе формирования мировоззренческих идей, а также при усвоении представлений, понятий, установлении причинно-следственных связей. Показано, что формирование экономико-географической компетентности обучающихся необходимо осуществлять при обучении естественно-географических дисциплин: биологии, химии, географии, в том числе, посредством введения задач экономико-географического содержания, а также использования в учебно-воспитательном процессе различных инновационных форм и методов обучения. В ходе исследования выявлены: осознанность усвоения экономических и географических знаний; понимание экономико-географической компетентности как интегративное личностное качество, представляющее собой систему экономико-географических умений, знаний, навыков, основанную на понимании географической и экономико-географической карты, хозяйства, позволяющие наиболее полно реализоваться в познавательной и социально-ориентированной экономико-географической деятельности и др.

Результаты исследования подтвердили сформированность экономико-географической компетентности у обучающихся СПО.

Ключевые слова: экономика, география, компетентность, компетенция, обучающиеся, экономико-географическая компетентность.

Annotation. The article considers the role of natural-geographical disciplines in the formation of economic and geographical competence of students of secondary vocational education, which is of great importance in the field of improving the economic and geographical competencies of students. The development of these competencies is especially important in the process of forming worldview ideas, as well as in the assimilation of ideas, concepts, and the establishment of causal relationships. It is shown that the formation of economic and geographical competence of students must be carried out when teaching natural and geographical disciplines: biology, chemistry, geography, including through the introduction of tasks of economic and geographical content, as well as the use of various innovative forms and methods of teaching in the educational process. The study revealed: awareness of the assimilation of economic and geographical knowledge; understanding of economic and geographical competence as an integrative personal quality, which is a system of economic and geographical skills, knowledge, skills, based on an understanding of the geographical and economic and geographical maps, economies that are most fully realized in cognitive and socially-oriented economic and geographical activities, etc.

The results of the study confirmed the formation of economic and geographical competence among students of secondary vocational education.

Keywords: economics, geography, competence, competence, students, economic and geographical competence.

Введение. Динамичные социально-экономические изменения в России: вхождение в рыночную экономику, появление новых форм собственности, развитие предпринимательства определили новый социальный заказ образовательным организациям со стороны общества. В процессе развития любого современного общества наибольшие затруднения вызывает недостаточность экономико-географических знаний у обучающихся. По этой причине актуализируется задача развития у обучающихся географических и экономических знаний и навыков применения данных знаний в реальной жизни. Представляется, что без овладения подобными компетенциями не возможна успешная деятельность в современном мире [3].

На современном этапе развития российского образования компетентностному подходу принадлежит специфическая роль. Значимость развития подобного подхода определяется необходимостью и актуальностью достижения образования такого качества, которое максимально отвечало бы социальным запросам современности. Компетентностный подход, принимаемый в качестве одного из приоритетных в образовательной системе, определяет трансформации, происходящие в содержании и формах современного отечественного образовательного процесса. Таким образом, в сфере географического образования отмечается переход от традиционных методик передачи учебной информации к учебным приемам, ориентированным на развитие у обучающихся способности к самостоятельной добычи знаний на основе обновленных образовательных стандартов [5].

Цель исследования: разработка теоретических и практических аспектов роли естественно-географических дисциплин в формировании экономико-географической компетентности обучающихся.

Методы исследования. Теоретический анализ и обобщение научно-методической, географической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; эмпирические методы (педагогическое наблюдение, анкетирование, беседа, педагогический эксперимент); математические методы обработки результатов эксперимента.

Изложение основного материала статьи. Формирование у обучающихся экономико-географической компетентности в процессе обучения является ключевым фактором получения экономического и

географического образования в учреждениях среднего профессионального образования. Необходимо осуществлять формирование экономико-географической компетентности обучающихся, в первую очередь, при обучении естественно-географических дисциплин: биологии, географии, химии. Объединение естественно-географических знаний дает возможность сформировать верное целостное представление о явлениях природы, формируя определенную базу для дальнейшего дифференцированного изучения наук о природе и хозяйстве. Роль естественно-географических дисциплин в повышении качества экономико-географических знаний и умений у обучающихся среднего профессионального образования очень важна. Наибольшее значение естественно-географических дисциплин обнаруживается в процессе формирования мировоззрения, усвоения представлений, понятий, определения причинно-следственных связей [4].

Федеральный государственный образовательный стандарт СПО построен по модели критериальной оценки результатов. Показателями этой оценки выступают сформированность общих и профессиональных компетенций. Системно-деятельностный подход, не отрицающий традиционного подхода, направленного на формирование знаний, умений и опыта, определен как основной способ достижения образовательных результатов. Соответственно, имеет право на существование формула: «компетенция – деятельность – компетентность». Компетенция должна пройти через деятельность, чтобы стать компетентностью, это формула дает понять, что компетентность – это знание в действии [5, 7].

Анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме позволил сделать вывод, что под компетенцией понимается обозначение образовательного результата обучающегося к реальному владению методами, средствами деятельности, обладание умениями и навыками, которые позволяют достичь поставленной цели, а под компетентностью – интегральная характеристика личности, обладающая способностями и личностными качествами, обеспечивающими реализацию в современной деятельности своих знаний, умений и опыта деятельности. В свою очередь, экономико-географическая компетентность понимается как интегративное качество личности, представляющее собой совокупность экономико-географических знаний, умений, опыта деятельности и личностных качеств обучающихся СПО, основанная на понимании географической картины мира, экономико-географической карты, хозяйства, позволяющее наиболее полно реализоваться в социально-ориентированной экономико-географической деятельности [1, 2, 5].

Географии принадлежит специфическая роль в общей структуре естественно-географических дисциплин. Данная научная дисциплина занимает особенное место на границе общественных и естественных наук. Предметом географии в ее современном понимании выступает модель «природа-хозяйство-население». Экономико-географическое строение общества на современном этапе выступает как сложная многоуровневая структура, в которой сочетаются разнообразные факторы - природные условия, социальная иерархия, географическое положение региона и т.п. Значительная доля современных экономических проблем непосредственно взаимосвязана с географическими факторами. Одновременно с этим, обнаруживается и воздействие экономических факторов на географические условия регионов и стран.

В учебных программах среднего профессионального образования учебному курсу «экономическая и социальная география мира» принадлежит специфическая роль. В рамках данного курса изучаются понятия и категории экономико-географического содержания: структура хозяйства государства; кооперация; специализация; структура внешней торговли; производственная и непроизводственная сфера экономики и т.д. Экономическая и социальная география мира закладывает основные принципы осмысления материальности и познаваемости общества, взаимосвязи явлений. Она ориентирована на формирование у обучающихся широкого спектра знаний относительно структуры и специфики хозяйства государства, трудовых ресурсов и населения, закономерностях размещения производства в рамках регионов и стран [3, 4]. В настоящее время в учебных планах происходит уменьшение количества часов, предусмотренных ФГОС СПО для изучения курса экономической и социальной географии, безусловно, это приводит к отсутствию в учебном процессе среднего профессионального образования системности в применении инновационных педагогических технологий: геоинформационных технологий, кейс-технологий, использования на уроках географии космических снимков, GPS-навигаторов, которые можно применять при выполнении практических работ на местности. В связи с этим содержание социально-экономических разделов курса необходимо постоянно изменять, дополнять в соответствии с существующими изменениями в обществе [3].

Для успешного формирования экономико-географической компетентности обучающихся в учреждениях среднего профессионального образования были использованы нетрадиционные формы обучения: деловая игра, ролевая игра, пресс-конференция, КВН, диспут, викторина, кейс-задания, экономико-географическое эссе, проектная деятельность (бизнес план, инфографика), мозговой штурм, синквейн, технология развития критического мышления и др.

Нетрадиционные формы обучения обучающимся дают возможность не только поднять их интерес к изучаемому предмету, а также развить у них творчество и самостоятельность, обучать к работе с различными источниками знаний [1, 4].

Преподаватели на занятиях географии, биологии, химии успешно применяют проектные работы (инфографика). Графическое представление сложной информации называется инфографикой и она необходима, когда сложные данные (статистические) нужно доступно изложить широкой аудитории. Через зрительное восприятие обучающиеся значительно быстрее запоминают любую информацию до 80%, что способствует осознанному сохранению информации. При работе с инфографикой у обучающихся развивается умение: сравнивать; классифицировать; выделять главное в познавательном объекте; умение самостоятельности; запоминание и длительное сохранение в памяти информации в виде схематичных зрительных образов; осознанность полученных знаний; умение групповой формы работы.

Такие проектные работы, созданные на основе междисциплинарных связей, позволяют обучающимся закреплять и углублять полученные знания и умения, по географии, химии, биологии. Например, на занятиях экономической и социальной географии созданы проекты инфографики по следующим темам: «Ресурсы мирового океана», «Природно-ресурсный потенциал», «География населения мира», «Численность населения мира и ее динамика», «Продовольственный кризис стран «третьего мира»», «Расовый, этнолингвистический и религиозный состав населения», «Мировое хозяйство», «Международное географическое разделение труда», «Топливо-сырьевая ситуация в мире», «Глобальные проблемы человечества» и др.

В ходе исследования нами были выделены критерии оценивания инфографики по теме «Регионы мира»:

1) есть название таблицы – 1 балл; есть единицы измерения – 1 балл; в названии указаны годы, за которые даны данные – 1 балл, итого максимальный балл – 3 балла;

2) указаны названия столбцов – 1 балл; таблица заполнена с выделением более крупных и мелких регионов – 2 балла; таблица заполнена только названиями крупных (выделенных на оригинале) регионов или только подрегионов – 1 балл, итого максимальный балл – 3 балла;

3) для выбранных регионов цифровые данные перенесены в таблицу без ошибок за последнее 5 лет, для всех занесенных в нее регионов – 1 балл, итого максимальный балл – 1 балл.

В курсе биологии в формировании экономико-географической компетентности обучающихся могут использоваться разделы, относящиеся как к макроэкономике (например, физиологические потребности человека, работоспособность), так и к микроэкономике (равновесие в экосистеме и т.д.). Обучающим, на занятиях биологии, можно предложить темы для подготовки докладов «Взаимодействие природы и общества», «Биологические особенности миграции животных», «Влияние кислотных дождей на окружающую среду». У обучающихся среднего профессионального образования уже заложены фундаментальные естественно-географические знания, в связи с этим рекомендуется проведение занятий-проектов в виде бизнес-плана на темы: «Производство меда в Республике Татарстан», «Бизнес план по выращиванию клубники», «Применение лекарственных растений», «Планета в пластиковой упаковке» и т.д.

Облегчает формирование экономико-географической компетентности обучающихся использование на занятиях биологии конкретных экономико-географических заданий: состав продукции сельского хозяйства России; парниковое хозяйство в Крыму; чайные плантации Грузии; изменение природных комплексов под влиянием хозяйственной деятельности человека; назовите основные виды сельскохозяйственных культур, выращиваемых на территории вашего района. Оцените соответствие видового состава сельскохозяйственных культур агроклиматическим ресурсам; какое значение имеют леса для жизни человека; назовите лекарственные растения и редких животных вашего края; назовите пути рационального использования биологических ресурсов; оцените экологическую роль леса, приведите примеры влияния леса на атмосферу, гидросферу и литосферу; чем почва отличается от горной породы; какие растения используются для изготовления одежды; какие растения используются для строительства домов, изготовления мебели?

Формирование экономико-географической компетентности обучающихся на примере химии отчетливо проявляется при обучении сходных экономических процессов: динамика цен; рыночное равновесие; колебания и т.д., знание свойств отдельных элементов помогают лучше понять причины их использования.

На занятиях по химии для формирования экономико-географических компетентности также используют экономико-географические задания: добыча угля открытым способом; выплавка алюминия в электролизном цехе; приведите примеры использования водных ресурсов в промышленном и сельскохозяйственном производстве; какие источники загрязнения водных ресурсов вы можете назвать; какое полезное ископаемое относится к химическим и широко используется в сельском хозяйстве; какие полезные ископаемые относятся к нерудным? На какие группы их можно разделить по использованию; под действием чего разрушаются твердые горные породы и др.

В процессе исследования нами были определены основные уровни сформированности экономико-географической компетентности обучающихся: очень низкий, низкий, средний, высокий. К структурным компонентам экономико-географической компетентности обучающихся среднего профессионального образования относятся следующие: мотивационный, когнитивный, личностно-ориентированный, деятельностный, обуславливающие человеческие смыслы, ценности, знания, мотивы, потребности, способы жизнедеятельности, творческие действия. Эксперимент проводился в два этапа: констатирующий и формирующий. В экспериментальных группах приняли участие 52 человек; в контрольных 54 человек. На формирующем этапе исследования были использованы дополнительные информационно-дидактические материалы экономико-географического содержания. Для выявления уровня сформированности экономико-географических компетентностей применялись контрольные срезы.

Как показывает проведенное исследование, уровень сформированности экономико-географической компетентности у обучающихся в экспериментальных классах составил – 73 %, а в контрольных классах – 49%, что ниже на 28%. Полученные результаты позволяют говорить об эффективности разработанной методики формирования экономико-географической компетентности в процессе обучения естественно-географического цикла.

В условиях модернизации образования приоритетными направлениями развития географии являются такие процессы как гуманизация, экономизация, гуманитаризация, социологизация, глобализация и др. [1, 2, 6]. Социологизация географии ярко выражена в общественной жизни. Тенденция развития этого направления заключается в введении материалов социального характера, раскрывающим особенности жизнедеятельности населения и его структурные характеристики. Особенностью экономизации в обществе считается, не только изучение общих экономических параметров, экономических методов, экономических расчетов, но и полное представление о рациональном расслоении социума. С помощью познаний в сфере экономики общество может удовлетворять свои потребности в условиях современной рыночной экономики, для этого необходимо опираться на систему государственных законов, которые отражают современные требования социально-экономической политики государства.

В процессе обучения географии обучающиеся знакомятся с особенностями процессов глобализации, которые проявляются на всех уровнях социально-экономического развития; самостоятельно анализируют любую экономическую, политическую и социальную информацию; оценивают экономическую ситуацию. В условиях рыночных отношений в учреждениях среднего профессионального образования необходимо увеличить количество часов в учебных планах на преподавание дисциплины географии, усовершенствовать методику обучения дисциплины. География позволяет овладеть на должном уровне познаниями и опытом, а также становится все более востребованной наукой в современном мире [4, 6].

Выводы. Таким образом, роль естественно-географических дисциплин в формировании экономико-географической компетентности обучающихся очень велика, так как именно экономико-географическая компетентность обучающихся среднего профессионального образования способствует формированию социально значимых компонентов образовательного процесса. В процессе обучения экономико-географическим дисциплинам у обучающихся формируются навыки созидательной деятельности, понимание пространственных образов, умение оперировать понятиями и категориями планетарного масштаба. Повышение роли естественно-географических дисциплин открывает широкие возможности в деле

формирования гармонично развитой личности, обладающей навыками современного понимания естественных процессов и жизнедеятельности людей. Для личности, обладающей экономико-географической компетентностью, особенное значение приобретает умение организации эффективного взаимодействия с природой и обществом.

Литература:

1. Андросова А.В. Формирование экономической компетентности старшеклассников в процессе изучения общественно-научных дисциплин: дис.: кан.пед.наук. – Белгород, 2013. – 184 с.
2. Верещагина Н.О. Формирование экономических понятий при изучении «Экономической и социальной географии мира» (на примере материала темы «Мировое хозяйство»): автореферат дис... канд. пед. наук. - Санкт-Петербург, 2000. - 20 с.
3. Гайсин И.Т. Педагогические технологий в эколого-географическом образовании школьников // Научные разработки: евразийский регион: Материалы межд. науч. конф. теоретических и прикладных разработок (г. Москва, 18 января 2019 г.). / И.Т. Гайсин, Р.И. Гайсин, Р.С. Шарипов и др.; отв. ред. Д.Р. Хисматуллин. – М: Изд-во Инфинити, 2019. – С. 110-113.
4. Гафуров М.Т. Формирование эколого-экономических знаний учащихся в процессе изучения естественно-географических дисциплин: автореф. дис... канд. пед. наук. – Йошкар-Ола, 2012. - 22 с.
5. Камалеева А.Р. Научно-методическая система формирования основных естественнонаучных компетенций учащейся молодежи (при примере обучения / предметам естественнонаучного цикла): Монография. – Казань: ТГГПУ, 2011. – 330 с.
6. Сухоруков В.Д. Приоритеты современного школьного географического образования / В.Д. Сухоруков // География в школе. – 2011. - №3. – С. 37-43.
7. Хуторский А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 18-20.

Педагогика

УДК: 371.011

кандидат педагогических наук, доцент Черемисина Александра Анатольевна
Институт педагогики и психологии Федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ИНТЕГРАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ ПО АКТИВИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО–ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматриваются возможные направления организации взаимодействия социальных институтов и образовательной организации с целью активизации социально–правового воспитания обучающихся. Автором представлена роль социально–правового воспитания в формировании правовой культуры, компетентной в области права личности. Рассмотрен опыт организации взаимодействия социальных институтов с образовательной организацией, направленного на активизацию социально–правового воспитания обучающихся, формирование их правовой компетентности, посредством деятельности общешкольного правового совета старшеклассников.

Ключевые слова: социально–правовое воспитание, правовая культура, правовая компетентность, интеграция, интернализация, социально–правовой опыт, правовая социализация.

Annotation. The article discusses the possible directions of the organization of interaction between social institutions and educational organizations in order to enhance the social and legal education of students. The author presents the role of social and legal education in the formation of legal culture, competent in the field of personal law. The experience of the organization of interaction of social institutions with educational organization aimed at enhancing socio–legal education of students, formation of their legal competence, through the activities of the school legal Council of seniors.

Keywords: social and legal education, legal culture, legal competence, integration, internalization, social and legal experience, legal socialization.

Введение. Характеристика процессов, происходящих в современном социуме позволяет акцентировать внимание на проблеме несогласованности деятельности социальных институтов по осуществлению социально–правового воспитания обучающихся, оказывающего несомненное влияние на формирование общей правовой культуры российского общества. Среди основных требований, предъявляемых обществом к подготовке обучающихся, является его готовность в условиях правовой действительности выстраивать взаимодействие с социальным окружением на основе ответственного отношения к себе и к окружающим, правомерного поведения и стремления к участию в социально–значимой деятельности.

Повсеместное распространение компетентного подхода в системе образования предъявляет определенные требования к специалистам различных сфер деятельности, профессионалами в которых станут современные обучающиеся. Сформированность знаний нормативно–правовой базы, регулирующей разнообразные профессиональные сферы, особенно необходима специалистам сферы образования, и других сфер, чья деятельность затрагивает интересы подрастающего поколения. В соответствии с этим актуален процесс интеграции усилий различных учреждений в организации и реализации социально–правового воспитания будущих профессионалов на стадии получения образования еще в школе. Только совместными усилиями различных социальных институтов и образовательных организаций можно решить глобальные проблемы, связанные с формированием правовой культуры у граждан, как элемента общественной культуры, включающего правоотношения, правопорядок, правомерное поведение, общественное правосознание.

На наш взгляд, роль социально–правового воспитания в формировании компетентной в области права личности, очевидна. Являясь целостным социально–педагогическим процессом, учитывающим особенности развития современного общества, социально–правовое воспитание, при условии правильной его организации,

позволит обеспечить подготовку грамотных, уважающих права и обязанности всех участников жизнедеятельности социума граждан.

Изложение основного материала статьи. Возможности интеграции, способы координации деятельности социальных институтов и учреждений образования по активизации социально-правового воспитания обучающихся, формированию их правовой компетентности, как показывает анализ имеющегося опыта, в основном направлены на предупреждение асоциальных явлений в школьной среде, осуществлению социально-правовой защиты школьников, подготовке к профессиональной деятельности.

В последнее время учеными рассматриваются отдельные компоненты, составляющие общую правовую культуру личности и непосредственно влияющие на ее формирование. Так, изучаются возможности внеучебной деятельности как фактора формирования правовой культуры обучающихся, рассматривается процесс воспитания правовой культуры подростков в специальных условиях социокультурной среды образовательного учреждения, раскрывается сущность проблемы формирования правовой культуры обучающихся в условиях среднего профессионального образования и др. Однако, исследования эффективности интеграции социальных институтов с учреждениями образования в части социально-правовой подготовки обучающихся представлена, на наш взгляд, недостаточно [2].

Современная система образования в соответствии с требованиями ФГОС позволяет подготовить выпускников с качественно новыми личностными характеристиками, среди которых осознание обучающимся себя как личности, уважение к закону и правопорядку, в сочетании с социальной активностью и ответственным отношением к семье, обществу, государству и в целом человечеству [4].

С социально-педагогической точки зрения система взаимодействия социальных институтов, включающая различные образовательные организации, представляет собой совокупные действия индивидов, групп, сообществ, направленные на качественные и количественные изменения всех структурных элементов системы, вовлеченных в процесс совместной жизнедеятельности, внутреннее единство которых проявляется в непрерывном взаимоизменении (обучающихся, педагогов, родителей, представителей социальных институтов и т.д.).

Разрабатывая проблему организации социально-правового воспитания обучающихся, направленного на формирование их правовой компетентности, мы пришли к выводу о том, что наиболее эффективное взаимодействие образовательной организации удается осуществлять с учреждениями дополнительного образования, комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав, отделами предупреждения правонарушений среди несовершеннолетних, медицинскими учреждениями. В сельской местности важное место в процессе интеграции, направленной на активизацию социально-правового воспитания обучающихся, занимают учреждения культуры.

Особое внимание в процессе организации взаимодействия образовательной организации и социальных институтов с целью активизации социально-правового воспитания обучающихся необходимо уделять выстраиванию взаимоотношений между участниками данного процесса как взаимоуважительные и взаимообогащающие. Это условие позволит обучающимся проявить себя с максимальной открытостью и доверием во всех видах организованного взаимодействия. Такой целенаправленный обмен и взаимодополнение в процессе организованного взаимодействия в максимально комфортном формате будет способствовать наиболее эффективному обогащению школьников социально-правовым опытом и овладением навыками решения социально-правовых ситуаций на основе норм права.

На наш взгляд, основными принципами организации взаимодействия социальных институтов и образовательной организации, направленного на активизацию социально-правового воспитания обучающихся должны стать интернализация права, представляющая собой ценностно-личностное отношение к нормам права, заключающееся не только в их усвоении и принятии, но и организации своей жизнедеятельности на их основе, а также систематичность и последовательность такого взаимодействия.

Посредством социально-правового воспитания можно убедить личность в необходимости изучения правовых норм, применения их в повседневной жизни. Являясь процессом, охватывающим все стороны жизни индивида, социально-правовое воспитание должно быть направлено на позитивное пополнение социально-правового опыта. Исходя из объективных условий жизни и их влияния на формирование личности обучающегося (ближайшее окружение, коллектив сверстников, личное пространство и др.) можно сделать вывод о том, что социально-правовой опыт не всегда бывает позитивным для процесса социализации личности, так как может нести искаженную информацию о сущности права и правовых норм.

Нами социально-правовое воспитание обучающихся понимается как организованная практическая деятельность, направленная на формирование правовых знаний, убеждений, установок, ценностно – правовых ориентаций личности на правомерное поведение, на поддержание и стимулирование правовой активности.

Целью правового воспитания является развитие потребности у обучающихся активно участвовать в совершенствовании социально-правовых отношений, умений использовать правовой инструментарий (нормы права, процессуальные нормы, государственные органы) для совершенствования политических, экономических, социальных, культурных отношений, влияющих на процесс социализации личности.

Соответствующим образом интеграция деятельности социальных институтов по активизации социально-правового воспитания обучающихся должна быть целенаправленной, способствующей повышению общего уровня правовых знаний, усвоению правовых норм и признанию личными ценностями всего того, что охраняется правом, формированию убеждения в необходимости правового регулирования общественных отношений на различных уровнях взаимодействия (индивид – индивид, индивид – общество, индивид – государство и т.д.) независимо от согласия или несогласия индивида с предписаниями правовых норм.

В качестве примера активизации социально-правового воспитания обучающихся, направленного на формирование правовой компетентности, может служить создание на базе образовательной организации общешкольного правового совета старшеклассников, занимающегося координацией процесса взаимодействия с такими социальными институтами, как учреждения дополнительного образования, комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав, отдел предупреждения правонарушений среди несовершеннолетних, медицинские учреждения, также важное место в процессе взаимодействия занимают общественные детские организации и объединения, родительская общественность, педагоги образовательной организации [5].

Общешкольный правовой совет в своей деятельности ставит целью активное вовлечение в социально-правовую и общественно-значимую деятельность всех обучающихся образовательной организации и представителей социальных институтов, входящих в состав общешкольного правового совета старшеклассников.

Основой для проведения различного рода мероприятий, имеющих социально-правовую направленность диагностируемые участниками общешкольного правового совета старшеклассников социально-правовые проблемы, о возникновении которых сами школьники сообщают посредством анонимного обращения в «Правовой ящик». Такая форма связи доступна и комфортна, особенно, если возникают проблемы с нарушением прав обучающихся со стороны родителей и педагогов. Представители общешкольного правового совета старшеклассников отыскивают и предлагают пути решения возникающих социально-правовых проблем обращаясь за помощью к взрослым – профессионалам-специалистам в конкретно появившейся школьной или личной проблеме.

Для наиболее эффективной интеграции деятельности социальных институтов и образовательной организации, представителем которой является общешкольный правовой совет старшеклассников, направленной на активизацию социально-правового воспитания обучающихся, необходима разработка программы, отражающей содержание основных направлений деятельности всех участников процесса взаимодействия. Например, взаимодействие обучающихся, педагогов и родителей по обогащению социально-правового опыта возможно в процессе проведения совместных творческих встреч, организуемых в различных формах (вечера вопросов и ответов, круглые столы, деловые игры, тренинги и др.).

Взаимодействие педагогов, родителей, представителей комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, отдела предупреждения правонарушений среди несовершеннолетних, участников общешкольного правового совета старшеклассников возможно в процессе совместной деятельности, представляющей собой рейды по микрорайону, закрепленному за образовательной организацией, в вечернее время, в период школьных каникул. В процессе таких рейдов возможно выявление подростков, не соблюдающих режим. Основной целью проведения совместных рейдов является предупреждение пьянства, наркомании, токсикомании среди несовершеннолетних.

Так в соответствии со статистическим данными, представленными в «Отчете указывается на то, что в 2018 году взрослые больше вовлекли несовершеннолетних в совершение преступлений (на 18% больше, чем в 2017 г.), склоняли несовершеннолетних к употреблению наркотических веществ – 9 фактов. Органами правопорядка за 2018 г. было составлено 1103 протокола об административных правонарушениях в отношении родителей, чьи дети находились без присмотра взрослых в ночное время [3]. Это связано с тем, что родителями не всегда осуществляется контроль за свободным от учебы времяпровождением ребенка.

Как следствие, отсутствие контроля со стороны родителей является причиной совершения подростками правонарушений и преступлений. Так, в 2018 году 147 подростков совершили самовольные уходы, из них ранее неоднократно уходили 119 (81%) подростков. Наиболее часто допускают самовольные уходы подростки в возрасте 15–17 лет (72,1%), в возрасте 11–14 лет – 37 подростков (25,2%). Анализ сведений о розыске свидетельствует, что чаще из дома уходят девушки (54,4%). Отрадным является тот факт, что в 2018 году продолжилась тенденция снижения количества детской и подростковой преступности до 651 случая (в сравнении в 2017 г. 854 случая). Снизилось в 2,6 раза и количество тяжких и особо тяжких преступлений (с 360 в 2017 г. до 137 в 2018 г) [1].

Выводы. Таким образом, интеграция деятельности социальных институтов по активизации социально-правового воспитания обучающихся способствует преодолению правового нигилизма, неуважения к праву, повышению уровня правовой компетентности и общеправовой культуры. Результатом социально-правового воспитания обучающегося является его становление как ответственного гражданина с новым типом правового мышления, здравый смысл всякого социально-значимого действия которого, основан на общепризнанных ценностях человеческого сообщества.

Литература:

1. Доклад уполномоченного по правам ребенка в Оренбургской области «О соблюдении и защите прав, свобод и законных интересов детей в Оренбургской области в 2018 году». URL: <http://www.old.zaksob.ru/doc.aspx?id=2600>
2. Евтушенко И.И. Формирование правовой культуры старшеклассников во внеучебной деятельности / И.И. Евтушенко // Социально-гуманитарные знания. – №4. – 2011. – С. 356-361.
3. Закона Оренбургской области от 24.12.2009 № 3279/760-IV-ОЗ «О мерах по предупреждению причинения вреда физическому, психическому, духовному и нравственному развитию детей на территории Оренбургской области» URL: <https://orenburg-pravo.ru/zakon/2009-12-24-n-3279-760-4-oz>
4. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 N 413 (ред. от 29.06.2017) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 07.06.2012 N 24480). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131
5. Черемисина А.А. Социально-правовое воспитание обучающихся: педагогический опыт / А.А. Черемисина // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 59. – Ч. – 4. – С. 344-347.

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Шавринова Елена Николаевна

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

СРЕДСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РЕБЕНКА: СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ

Аннотация. В статье на основе анализа психолого-педагогической литературы представлены средства педагогической поддержки, содействующие развитию способности ребенка самостоятельно решать проблемы собственной жизнедеятельности. Особо внимание автор уделяет анализу и структурированию содержания тактик педагогической поддержки ребенка и определения статуса диалогического общения как ведущего средства поддержки ребенка.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, проблема ребенка, педагог, тактики поддержки, средства педагогической поддержки, диалогическое общение, рефлексия, детско-взрослая экспертиза.

Annotation. The article presents the means of pedagogical support that contribute to the development of the child's ability to independently solve the problems of his own life. The author pays special attention to the analysis and structuring of the content of tactics of pedagogical support of the child and determination of the status of dialogic communication as the leading means of supporting the child.

Keywords: pedagogical support, the problem of the child, teacher, support tactics, means of pedagogical support, dialogic communication, reflection, child-adult examination.

Введение. Одна из актуальных задач современного образования заключается в создании условий для приобретения школьниками опыта самостоятельного действия – решения проблем разного уровня сложности. Решение этой задачи вызывает необходимость осмысления опыта педагогической поддержки ребенка, который начал складываться на рубеже XX–XI веков и во многом повлиял на формирование смыслов современного образования.

Научный дискурс современных психолого-педагогических исследований понятия «педагогическая поддержка» отличается многовариативностью. Несмотря на расхождения в трактовке понятия, исследователи (Е.А. Александрова, Т.В. Анохина, В.П. Бедерханова, О.С. Газман, Г.Б. Корнетов, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин и др.) выделяют следующие особенности педагогической деятельности, связанной с поддержкой школьников – развитие способности ребенка к самостоятельному разрешению сложных ситуаций, связанных со спецификой его жизнедеятельности.

Анализ теоретических подходов к определению сущности педагогической поддержки делает возможным расширение ее смыслового значения. Потребность в поддержке возникает у ребенка с проекцией на обстоятельства конкретной жизненной ситуации, причем имеется в виду конкретная поддержка чего-либо, к примеру, умения или навыка, которые в актуальных условиях выступают в качестве затрудняющих или тормозящих его развитие факторов. Два амбивалентно существующих процесса социализации и индивидуализации функционально рассматриваются как условие и средство саморазвития ребенка (С.Д. Поляков).

Изложение основного материала статьи. Аналитические данные, полученные нами в ходе исследования, позволяют констатировать, что педагогическая поддержка трактуется как «особый метод воспитания (в широком смысле слова), основной функциональной характеристикой которого является оказание помощи ребенку в процессе развития его способности к самостоятельному решению проблемы (социализации и индивидуализации) в сфере школьного образовательного процесса, как интегральная характеристика всей педагогической деятельности» [9, С. 22]. Поддержка ребенка осуществляется в рамках специально организованной педагогической деятельности, содержательно-смысловое наполнение которой на этапе начальной диагностики не может быть определено и описано в полной мере, однако всегда позиционируется с точки зрения прямой зависимости от смыслового и целевого компонентов образовательного процесса и его конкретных субъектов.

Средства педагогической поддержки можно определить как психолого-педагогический инструментарий, функционал которого заключается в актуализации содержательных компонентов различных видов деятельности и обеспечении основных целей поддержки ребенка [9].

Следует отметить исследования Н.Н. Михайловой и С.М. Юсфина, в которых проведен всесторонний анализ средств педагогической поддержки, разработаны и обоснованы ее тактики, рассматриваемые как варианты целенаправленных методов деятельности, которые скомпонованы в соответствии с критерием единого замысла [6, 8]. Авторами выделены тактики педагогической поддержки: «защита», «помощь», «содействие», «взаимодействие». Терминосистема проблемы педагогической поддержки включает все понятия, которые связаны с возникновением у ребенка проблем в решении каких-либо задач и выбором стратегии и тактики их решения педагогом. Алгоритм педагогических действий, связанный с защитой, помощью, содействием, взаимодействием, отличается определенной степенью последовательности на этапе усвоения ребенком опыта самостоятельной деятельности, далее он получает индивидуально-избирательный характер. Следствием этого является ориентация тактик педагогической поддержки на качества вариативности и лабильности. Данные положения нашли отражение в таблице (см. табл. 1).

Содержание тактик педагогической поддержки ребенка

Тактика	Кредо тактики и оправданные педагогические позиции	Логика педагогических действий
Тактика «защита»	Ребенок не должен быть полностью привязан к ситуации, в которой существует необъективная оценка его способностей или активности. Позиция: «педагогической адвокатуры», позиция «буфера».	Педагог занимает позицию защитника ребенка от условий сложившейся ситуации. Педагог принимает на себя функцию нивелирования разных составляющих данной ситуации. Комплекс приемов работы и педагогических действий включает в себя: ситуационный анализ, проектирование среды, в которой ребенок мог бы справиться с потребностью в безопасности, моделирование ситуаций, косвенный контроль, коррекция усилий, развитие способности ребенка к самозащите, рефлексия.
Тактика «помощи»	Ребенок может осуществлять разные виды деятельности самостоятельно при условии активности в решении своей проблемы. Необходимо создать условия для формирования его убежденности в этом. Позиция «исследователь». Позиция «доверенное лицо».	Педагог моделирует ситуации и условия, в которых ребенок может испытать самого себя с целью минимизации различных состояний переживания из-за совершенных ошибок, а также добавляя при этом компонент эмоциональной поддержки. Тактика «помощи» реализуется в формате педагогической деятельности с целевой доминантой. Создания ситуаций для самореализации ребенка. Основными педагогическими приемами при этом являются: эмоциональная поддержка, создание ситуации успеха, методика пассивного и активного слушания, моделирование заданий для формирования у ребенка чувства общности с другими людьми, вербализация проблемы, «раскодирование» посланий ребенка, рефлексия.
Тактики «содействие» и «взаимодействие»	Тактика «содействие»: ребенок выступает в качестве субъекта выбора. Тактика «взаимодействие»: договорная основа взаимодействия. Позиции: «проблематизатор», «посредник», «проводник», «рефлексивное зеркало», «организатор», «партнер».	Тактики «содействие» и «взаимодействие» составляют систему и реализуются в формате педагогической деятельности по поддержке ребенка в его интенциях по выбору чего-либо. Тактика «взаимодействия» создает условия для обретения ребенком опыта проектирования совместной деятельности. Тактики реализуются с помощью следующих педагогических приемов: моделирование ситуаций выбора, выбор союзников, определение меры ответственности за решение проблемы, «рефлексивное зеркало».

Тактики поддержки ребенка могут быть реализованы с помощью наиболее целесообразных педагогических средств. Конкретизация этих средств поддержки ребенка позволяет выделить *диалогическое общение*. Оно выступает в качестве ведущего средства поддержки в силу его потенциала в развитии субъектной позиции его участников.

А.В. Мудрик верно полагает, что общение представляет кроме всего прочего обмен духовными ценностями, который реализуется как в процессе взаимодействия с окружающими людьми, так и путем соприкосновения с другими "Я" (А.В. Мудрик). Общение в форме диалога априори означает высокую долю коммуникативной активности всех собеседников по поводу заявленной проблемы или вопроса. В аспекте исследуемой проблемы в центре диалогического общения оказываются сложности, с которыми сталкивается ребенок и не может их преодолеть самостоятельно, а также механизмы и средства их устранения [9].

Общение в диалогической форме должно соответствовать определенным требованиям, в частности следующим (С.Л. Братченко):

- смысловым центром диалогического общения должны быть актуальные для всех его участников проблемы и вопросы;
- каждый собеседник имеет право иметь и отстаивать собственную, возможно отличающуюся от остальных точку зрения относительно предмета диалога;
- в процессе диалогического общения у его участников возникают индивидуальные смыслы и персональное понимание проблемы общения, которые в ходе развертывания диалога создают его общее смысловое поле [3].

Согласно концепции С.Л. Братченко межличностный диалог имеет следующие характерологические особенности:

1) Субъекты диалога имеют определенную свободу. Она заключается в независимости коммуникативной стратегии собеседников от прагматических установок других участников общения, каких-либо внешних целей и т.д. также здесь отсутствует цель взаимного влияния на мнения и суждения других коммуникантов, хотя именно по этой причине диалог является источником реального влияния на развитие личности.

2) Равноправие собеседников. Такая форма взаимодействия в диалоге предполагает принятие целевых установок каждого, признание его прав и свобод, интеграцию прав и ответственности.

3) Личностный контакт. Такое взаимодействие предполагает наличие сформированной толерантности и способности к взаимопониманию [3, С. 213].

Особое место в деятельности по педагогической поддержке ребенка принадлежит *рефлексии*. Она трактуется учеными как способ самопознания, самоанализа личностью собственной деятельности и стратегии поведения в определенной ситуации (К.С. Абульханова-Славская, И.С. Кон, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман и др.). «Рефлексия – это такая специфическая человеческая способность, которая позволяет ему сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, вообще всего себя – предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования» [10, С. 24].

Современный научный плюрализм в отношении понятия рефлексии допускает ее отождествление с самоанализом. Так, И.Ю. Шустова выделила следующие основные направления самоанализа:

- 1) аналитическая деятельность субъекта, связанная с рассмотрением своих поступков, а также системы взаимоотношений с учетом мотивационной составляющей;
- 2) рассмотрение сущности и выявление причин возникновения проблемных ситуаций на двух основных уровнях: внешнем и внутри личностном. Самоанализ в данном случае способствует проекции внутренних конфликтов на причины их появления с учетом жизненных ситуаций;
- 3) анализ жизненных интересов, жизненных планов [13, С. 47].

В свете вышеизложенного ведущая функция педагога видится в том, чтобы оказать ребенку необходимую помощь и поддержку в процессе усвоения им приемов самоанализа. Эти приемы впоследствии могут включать следующие действия: выявление своих сильных и слабых сторон, определение достаточности или недостаточности своего опыта самоанализа, анализ моделей взаимодействия с окружающими людьми, способности выстраивания собственной стратегии развития. Самоанализ выступает в данном случае как залог успешного становления субъектной позиции ребенка.

В качестве еще одного эффективного средства педагогической поддержки выделим *детско-взрослую экспертизу*. Она рассматривается в современных исследованиях как особый способ деятельности, целевой доминантой которого выступает определение и описание ценностных и смысловых доминант конкретного жизненного или образовательного пространства взрослых и детей. «Экспертиза есть процедура, при которой определяется соответствие данного явления некоторым, известным эксперту, нормам» [2, С. 16]. Нормы педагогической деятельности, осуществляемой с целью поддержки детей, появляются и утверждаются как результат совместного ценностно-смыслового самоопределения ее субъектов, в частности взрослых и детей. Соответственно, на их основании формулируются критерии результативности этой деятельности. С точки зрения важности постановки данной задачи приоритетным становится выявление соответствия между декларируемыми гуманистическими ценностями и реальной педагогической практикой. В данном случае экспертиза приобретает гуманитарное содержание (С.Л. Братченко).

Детско-взрослая экспертиза имеет широкий функционал, охватывая интересы как взрослых, так и детей, поскольку, выступая в качестве эффективной образовательной ситуации, способствует реализации педагогической поддержки в случае выполнения следующих условий:

- экспертиза организуется и проводится на демократических принципах, обеспечивающих добровольность и равноправие ее участников;
- цели, критерии и результаты экспертизы становятся предметом обсуждения всех заинтересованных лиц (дети, взрослые);
- в ходе экспертизы подлежит учету опыт экспертирования ее участников в целом и по отдельности;
- участниками экспертизы совместно проектируется соответствующая программа, в которой фиксируются алгоритмы действий и комплекс задач;
- в качестве эффективных методов проведения экспертизы выступают гуманитарные методы (С.Л. Братченко);
- выявленные проблемы становятся предметом совместных размышлений;
- результаты экспертизы доводятся до всех участников образовательного процесса [9, 11, 12].

Сама процедура осуществления детско-взрослой экспертизы становится вариантом педагогической поддержки и способствует в большей мере приобретению нового личностного и профессионального опыта.

Основные характеристики выделенных средств поддержки ребенка представлены в Таблице 2.

Основные характеристики средств педагогической поддержки ребенка

Средства поддержки ребенка	Профессиональное кредо и оправданные педагогические позиции	Логика педагогических действий
Диалогическое общение	Конструктивное взаимодействие взрослого и ребенка Позиции: «актуализатор проблемы», «активный слушатель» «исследователь», «эксперт».	Установление эмоционального контакта; актуализация предмета общения. Мониторинг отношения собеседников к обсуждаемой в диалоге ситуации, проблеме. Поддержка инициативы в поиске собственного решения или видения проблемы. Создание общего смыслового поля видения предмета общения.
Рефлексия	Ребенок в состоянии осуществить самостоятельно деятельность, если он видит ее цель и вариант осуществления. Позиции: «организатор», «исследователь», «проводник», «оппонент» и др.	Стимулирование процесса самопознания: создание ребенком собственного информационного пространства; овладение ребенком механизмом самоанализа и проектирования векторов собственного развития.
Детско-взрослая экспертиза	Путь к себе и друг к другу (взрослых и детей) становится осуществимым, если они паритетно организуют совместную жизнедеятельность. Позиция: «Эксперт», «Тренер», «Организатор».	Создание экспертных групп; стартовая диагностика по поводу ожидаемых результатов; выдвижение и обоснование целей; разработка плана деятельности экспертной группы и критериев экспертизы; мониторинг и анализ проблем жизнедеятельности детей.

Выводы. Итак, средства педагогической поддержки представляют собой психолого-педагогический инструментарий, функционал которого заключается в актуализации содержательных компонентов различных видов деятельности и обеспечении основных целей поддержки ребенка.

Реализация данных средств зависит от готовности субъектов образовательного процесса к ее осуществлению. Степень готовности и способности быть субъектом педагогической поддержки зависит от многих факторов. К числу таких факторов можно отнести [9]: субъективные факторы, которые находят выражение в возрастных и индивидуальных особенностях (С.Л. Братченко), сформированности рефлексивных и проективных способностей и умений самоанализа; объективные, или внешние факторы, которые проявляются в наличии психологически безопасного пространства в образовательном учреждении для проявления субъектной активности и ребенка, и взрослого.

Литература:

1. Бедерханова В.П. Педагогическая поддержка индивидуализации ребенка // Классный руководитель. – 2000. – №3. – С. 39-50.
2. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. Методическое пособие. – СПб.: СПб ГУПМ, 2003. – 56 с.
3. Братченко С.Л. Межличностный диалог и его атрибуты // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М., 1997. – С. 201-222.
4. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 6-33.
5. Крылова Н.Б. Стратегия поддержки: ее основные направления и блоки // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 92-103.
6. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: учебно-методическое пособие. – М.: МИРОС, 2001. – 208 с.
7. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России., 2001. – 320 с.
8. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Е.А. Александрова и др.]; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой [науч. ред. Н.Б. Крылова]. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 228 с.
9. Педагогическая поддержка ребенка в образовательном учреждении. Становление системы: формы и методы / Е.Н. Шавринова. – Саарбрюкен: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. – 144 с.
10. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва: Школьная пресса, 2000. – 416 с.
11. Тубельский А.Н., Державин В.Б., Мойсенко А.В., Бирюкова Г.А., Курашов В.М. Детско-взрослая экспертиза уклада школьной жизни: Методическое пособие для координаторов создания демократического, толерантного уклада жизни школы / Под редакцией А.Н. Тубельского – М.: Изд. Дом «Новый учебник», 2003. – 128 с.

12. Шавринова Е.Н. Детско-взрослая экспертиза уклада школьной жизни как способ повышения качества воспитательного процесса Качество воспитательного процесса в ОУ: учебно-методическое пособие / под ред. И.Е. Кузьминой. - СПб.: СПб АПШО, 2011. – 106 с.

13. Шустова И.Ю. Самоанализ и «Я» старшеклассника // Новые ценности образования. – 2005. – Вып. 2(21). – С. 43-52.

Педагогика

УДК: 376.1

аспирант Шалупина Татьяна Владимировна

Московский городской педагогический университет,

Институт специального образования и комплексной реабилитации (г. Москва)

ПРОГРАММА «НАСТАВНИЧЕСТВО» В АСПЕКТЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье раскрываются основные аспекты организации системы наставничества в инклюзивной школе, приведены результаты, полученные после организации и проведения серии семинаров с сотрудниками инклюзивной школы, будущими наставниками. Выделены основные параметры наставничества, ценностные ориентиры и преимущества организации наставничества для подопечных и наставников.

Ключевые слова: наставник, инклюзивная школа, дети с ОВЗ, дети в трудной жизненной ситуации, социализация.

Annotation. The article describes the main aspects of a mentoring system in an inclusive school, the results obtained after organizing and holding a series of workshops with the staff of inclusive schools, future teachers. The main parameters of mentoring, value guidelines and advantages of the organization of mentoring for wards and mentors are highlighted.

Keywords: mentor, inclusive school, children with disabilities, children in difficult situations, socialization.

Введение. В инклюзивном образовании в целом и в школе в частности очень остро стоит вопрос самоопределения и активной социализации ученика и выпускника. Ученики с особенностями развития и дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, особенно, с опытом сиротства, испытывают большие трудности в определении своего места в окружающей среде, установлении коммуникации, часто демонстрируют низкий уровень притязаний, трудности в удержании норм, границ и правил, что в итоге влияет на построение «жизненного маршрута». Эти сложности мешают ученикам включаться в социальную жизнь школы, быть успешными в обучении, препятствуют процессу нормализации развития и поведения. Одним из решений для преодоления этих трудностей и помощи ученику является организация системы наставничества в контексте «взрослый (педагог) – ребенок (ученик)».

При раскрытии понятия «педагогическое наставничество» необходимо указать, что оно является процессом «творческого сотрудничества», «парного содружества», которое возникает на основе единых педагогических взглядов, методических поисков и желания совместно решать творческие задачи, в основе которых лежит общение [6].

Предлагаемый опыт наставничества в рамках инклюзивной школы построен как система взаимоотношений между учениками (детьми) и сотрудниками школы (взрослыми), основой отношений которых будет являться не трудоустройство или профессиональная успешность, а развитие личности ученика, преодоление трудностей, совместное построение «жизненного пути» ребенка. Наставничество рассматривается как процесс работы с детьми.

Цель наставника – помочь подопечному преодолеть сложности, с которыми он сталкивается и совместно разработать «жизненный маршрут».

Организация системы наставничества предполагает формирование определенных взаимоотношений и поведения наставника и наставляемого. Культура наставничества подразумевает под собой передачу не только знаний и нравственных ценностей от наставника к наставляемому. Важным компонентом является осуществление наставничества на добровольной основе, осознанности и включенности наставника. Необходимо отметить и двусторонний характер отношений в наставничестве, наставляемый также должен быть активным участником процесса.

Организация системы наставничества в контексте отношений «взрослый – ребенок» мало исследована, поэтому мы опирались на исследования наставничества в системе профессионального наставничества. Проанализировав педагогическую литературу, отмечаем важность индивидуализации и личностно-ориентированного подхода, зарубежные авторы считают, что наставничество – это процесс обучения и воспитания, в ходе которого человек, обладающий значительным опытом и знаниями, реализуя эталонную функцию, осуществляет обучение, опеку, поддержку, консультирование, а также оказывает дружескую помощь менее опытному и знающему, с целью способствования личностному и (или) профессиональному росту и развитию последнего. Наставнические функции реализуются в контексте долговременных отношений, в основе которых лежат поддержка, опека и забота [1].

Изложение основного материала статьи. В педагогической литературе несколько понятий используются как близкие по смыслу: наставник, куратор и тьютор. Считаем важным разграничить эти понятия. В педагогической энциклопедии Б.М. Бим-Бад даёт следующие определения: «куратор – это преподаватель, воспитатель, наблюдающий за обучением школьников (студентов)»; «наставничество – это процесс передачи опыта и знаний от старших к младшим членам общества; форма взаимоотношений между учителем и учеником». В словаре русского языка С.И. Ожегова «наставник – это учитель и воспитатель, руководитель»; «куратор – человек, курирующий что-нибудь» [2].

Термин «куратор» чаще использует в контексте взаимодействия преподавателей и студентов ВУЗа, его функция в большей мере заключается в мониторинге и направлении студентов. Термин «тьютор» используется нами для определения педагогической деятельности по сопровождению ученика или класса, которому необходима индивидуальная помощь в овладении учебной программой или удержании структуры и

правил урока, внеклассной деятельности. Тьюторское сопровождение носит преимущественно образовательный характер. При этом «наставник» - сотрудник школы, который в основном оказывает помощь и поддержку, его деятельность образовательный характер не носит.

Эффективная система наставничества предполагает достижение следующих результатов: разработка «жизненного маршрута» подопечного, наличие и понимание учеником «значимого взрослого», самоопределение учеников в социальном контексте, общекультурном отношении, дальнейшей учебной и профессиональной жизни, формирование гражданской позиции.

Таким образом, в результате организации системы наставничества, подопечный знает, к кому может обратиться при необходимости, чувствует заботу и свою значимость в окружающей среде, способен разрешать конфликты и выстраивать правильную коммуникацию. Наставничество способствует личностному росту.

Для эффективной работы системы наставничества нами была организована «школа наставников», которая включает несколько этапов: отбор наставников из числа желающих сотрудников школы; организация обучающих и терапевтических семинаров для наставников; распределение наставников и подопечных.

Отбор наставников заключался в анкетировании и написании эссе на тему «Наставничество». Критериями отбора были наличие у наставников достаточных компетенций поддержки подопечного, оказания необходимой помощи, развития его личностных качеств, совместной разработки планов ученика на будущее, формирование и поддержание его интересов и увлечений, для решения конфликтных ситуаций между подопечным и другими людьми. Наставнику важно показать подопечному перспективы его профессионального и личностного роста.

Важным этапом являлось ознакомление наставников с целью, задачами и функционалом наставничества. А также преимущества для наставника и наставляемых. Стоит отметить, что преимущества для подопечных наставниками были выявлены самостоятельно, это не вызвало у них затруднений.

В то время как преимущества для наставников были не столь очевидны, они были выявлены совместно, среди них: признание наставника в профессиональном сообществе, его профессиональных и личностных качеств; развитие новых подходов и творческих идей наставника; удовлетворение от передачи своего опыта и знаний; приобретения нового взгляда на привычные сферы профессиональной деятельности. На семинаре по наставничеству совместно были определены основные личностные качества, необходимые для наставника. Респонденты выбирали главные 5 качеств, которые они считают наиболее значимыми, из предложенного списка, который был нами составлен с опорой на исследование Игнатъевой И.В. [4]:

- профессиональная компетентность;
- стаж работы более 5 лет;
- умение организовать себя и других;
- готовность делиться опытом;
- авторитет у коллег;
- саморазвитие;
- способность к конструктивной критике;
- эмоциональная уравновешенность;
- оптимизм;
- личное желание;
- готовность потратить свое время на развитие подопечного;
- коммуникабельность;
- личная симпатия;
- неконфликтность.

Так, проанализировав ответы, выяснили, что главными качествами наставника большинство считает следующие:

- готовность делиться опытом;
- готовность потратить время на развитие подопечного;
- умение организовать себя и других;
- саморазвитие;
- личная симпатия.

Однако, учитывая, что взаимодействие осуществляется между взрослым и ребенком, и, принимая во внимание трудности учеников, мы акцентировали внимание наставников на личностной включенности и коммуникабельности наставника. Также необходимо отметить, что варианты «профессиональная компетентность» и «стаж работы более 5 лет» были мало предпочтительны, что связано с тем, что в число потенциальных наставников входили сотрудники школы, являющиеся не только педагогами, наставником может являться любой работник школы, а средний возраст опрошенных – 25-35 лет.

Также с наставниками были определены два типа отношений между наставником и подопечным: неформальные и формальные. Если неформальные отношения развиваются не регламентированно, свободно, то формальное наставничество – структурированный и регламентированный. Была подчеркнута значимость именно формального характера отношений системы наставничества, так как это специально организованный процесс, направленный на достижение определенной цели и поддерживаемый участниками отношений в контексте школьной социальной жизни. Также поддерживается значимость ролевых образцов взрослых для формирования образа будущего у подопечных. Важно указать, что формальное наставничество характеризуется индивидуальным выбором наставника и подопечного своего партнера, что связано с устранением директивности со стороны наставника, формированием партнерских отношений. Программа формального наставничества ценностно ориентирована и нацелена на развитие личности подопечного.

В ходе семинаров с наставниками были выделены основные положения программы наставничества. Сформулированные требования к компетентности наставника выглядят так: совмещение чуткости и последовательности действий по отношению к подопечному, значимость знаний, умений, мастерства и личного примера наставника, учет интересов и ценностей подопечного, поддержка стремлений проявить себя и интерес к новому, умение совместно с подопечным восполнять его дефициты, решать конфликты и налаживать грамотную коммуникацию. Важнейшим параметром для эффективной работы является уважение чести и достоинства подопечного, тактичность наставника.

Коммуникативная компетентность наставника также является важной для наставника, так как ему необходимо расположить к себе подопечного, вызвать у него доверие, отношения будут результативными, если деятельность наставника по отношению к подопечному не будет вызывать у последнего отрицательных эмоций, раздражения и неприязни, что может быть следствием директивного подхода наставника. Знание психологических особенностей, интересов, взглядов, убеждений, темперамента и характера крайне важно для наставника при взаимодействии с учеником.

После проведения серии семинаров с наставниками было проведено итоговое анкетирование и беседы с наставниками. Анализ результатов показал, что после серии семинаров отношение наставников к программе наставничества стало более осознанным: наставники отмечали важность выделения ценностного компонента наставничества, функционала наставника, совместного обсуждения компетенций и деятельности наставника.

Многие наставники отмечали изменения в своих взглядах, отношении к ученикам школы, демонстрировали больше понимания в особенностях и трудностях учеников, наставники видели больше способов в решении конфликтов между учениками и во взаимодействии с детьми в целом.

Выводы. Анализ результатов организации программы наставничества и обучающих семинаров для будущих наставников позволяет сделать следующие выводы: в связи с новизной программы наставничества в отношениях «взрослый-ребенок» педагоги и сотрудники школы не имеют единого мнения по поводу программы и деятельности, функционала наставника, недостаточно информированы о понимании наставничества в педагогической литературе.

В связи с этим необходима организация специальных семинаров для будущих наставников. После обучения наставники отмечают повышение значимости наставничества для своей профессиональной деятельности и личностного развития. Основными преимуществами наставники считают:

- Получение признания заслуг и статуса;
- Повышение репутации у профессионалов и доверия коллег;
- Возможность реализовать себя в другой сфере деятельности;
- Формирование и развитие новых навыков;
- Получение возможности видеть новые пути решения типичных задач;
- Систематизация имеющегося профессионального опыта;
- Участие в формировании профессиональной команды.

Правильная организация системы наставничества способна не только передать опыт, оказать поддержку и помочь решить трудности учеников, но также оказывать влияние на процесс взаимодействия взрослых сотрудников школы, педагогов и учащихся.

Положительные стороны применения наставничества проявляются в росте качества деятельности сотрудников; повышении качества деятельности наставников, так как они приобретают чувство ответственности за собственные знания, опыт и их передачу. Наставничество явилось эффективным средством, которое способствует профессиональному росту наставника.

Литература:

1. Дудина Е.А. Наставничество в системе непрерывного профессионального развития педагогических кадров в Великобритании // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. №1. С. 49-61.
2. Игнатьева Д.А. Роль наставника в профессиональной деятельности молодого педагога // Инновационные тенденции развития системы образования: материалы V Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 5 февр. 2016 г.) / редколлегия: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. С. 90-93.
3. Игнатьева И.В., Базарнова Н.Д. Наставничество в современной школе: миф или реальность? // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, № 2. С. 1.
4. Игнатьева И.В., Рябкова Ю.В.. Исследование готовности преподавателей университета к осуществлению наставнической деятельности // Перспективы науки и образования. 2018. № 4 (34). С. 45-51.
5. Нельсон Ч., Фокс Н., Зина Ч. Брошенные дети. Москва: Эксмо, 2019. 448 с.
6. Педагогика наставничества / сост. Н.М. Таланчук. М.: Советская Россия, 1981. 192 с.
7. Савинова С.Ю., Кудрявцева В.В. Наставничество: традиция и новые смыслы // Научное мнение. 2015. №11.
8. Фомин Е.Н. Диверсификация института наставничества как потенциал успешной адаптации молодого специалиста // Среднее профессиональное образование. 2012. №7. С. 6-8.
9. Хэтти Дж. А.С. Видимое обучение: синтез результатов более 50000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников: пер. Н.В. Селиванова. Москва: Национальное образование, 2017. 495 с.

Педагогика

УДК 376

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и инклюзивного образования, факультета специальной педагогики и психологии Шохова Ольга Валентиновна
Государственное образовательное учреждение Высшего образования Московской области
«Московский государственный областной университет» (г. Москва)

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОНИМАНИЯ ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫХ СВЯЗЕЙ МЕЖДУ ЯВЛЕНИЯМИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация. В статье представлено изучение способности понимания причинно-следственных связей между предметами одного из показателей уровня развития познавательной деятельности, которое является одним из факторов успешности обучения в школе у старших дошкольников с нарушениями слуховой функции, представлена комплексная диагностическая методика по выявлению понимания причинно-следственных связей между явлениями у детей с нарушениями слуха, критерии ее оценки, выделены группы, характеризующие особенности понимания причинно-следственных связей между явлениями.

Ключевые слова: старшие дошкольники с нарушениями слуха, познавательная деятельность, диагностическая методика, способность понимания причинно-следственных связей между явлениями.

Annotation. The article presents a study of the ability to understand causal relationships between objects one of the indicators of the level of development of cognitive activity, which is one of the factors of success of training at school the senior preschool children with impaired auditory function, represented by a complex of diagnostic methods to identify the understanding of the causal relationships between phenomena in children with hearing impairments, the evaluation criteria allocated to the group, describing the features of the understanding of the causal relationships between phenomena.

Keywords: senior preschool children with hearing disorders, cognitive activity, diagnostic methods, the ability to understand the cause-and-effect relationships between phenomena.

Введение. Современные образовательные стандарты, реализуемые в специальной педагогике, нацелены на построение эффективной системы воспитания и обучения дошкольников с нарушениями слуха. На сегодняшний момент вопросы активизации познавательной деятельности у детей изучаемой категории сохраняют свою актуальность. Активная деятельность детей направлена на познание и освоение окружающего мира, их интересуют предметы внешнего мира, подлежащие использованию, преобразованию. Способность определить взаимосвязь явлений, в возникновении и развитии которых одно служит причиной, а другое следствием - основное умение, которое необходимо формировать в дошкольном возрасте. Данное исследование определяет возможность изучения механизмов понимания причинно-следственных связей на основе наглядно-образного и словесно-логического уровней мышления у дошкольников с нарушением слуха и направлено на поиск эффективных направлений коррекционно-педагогического воздействия. Дошкольный период развития познавательной деятельности отмечается чувствительностью к выявлению, пониманию и определению причинно-следственных процессов между различными явлениями окружающего мира, что позволяет обеспечить целенаправленное развитие предметно-практической деятельности, восприятия, мышления, речи [3, 4, 6].

Изложение основного материала статьи. Анализ результатов исследований, выполненных в сурдопсихологии (Катаева А.А., Обухова Т.И., Розанова Т.В., Яшкова Н.И. [1, 2, 5, 7, 8, 9] свидетельствуют о том, что наблюдающееся у детей с нарушениями слуха замедленное овладение словесной речью как средством мыслительной деятельности ведет к тому, что в развитии их умственных способностей в качестве средств мышления особое значение приобретают предметные действия, естественные жесты. Но эти средства не обеспечивают должного уровня формирования умственных способностей в отношении возможностей обобщения, перехода к свернутым мыслительным действиям, развития их гибкости и обратимости. Недостаточный уровень овладения речью является препятствием для полноценного развития всей познавательной деятельности и становится причиной своеобразия восприятия, памяти у детей данной категории. Круг познаваемых объектов и их свойств у них оказывается более узким, так как наблюдательность развивается медленнее, выделение зрительно воспринимаемых объектов, не подкрепляемых слухом, происходит менее активно. Общение со взрослыми менее богато и дети не могут правильно реагировать на интонации взрослых.

Способность к пониманию и установлению причинно-следственной связи между событиями является одним из основных показателей интеллектуального развития ребенка. Показатель уровня развития познавательной деятельности является одним из факторов успешности обучения ребенка в школе, а недостаточность уровня может привести к учебной неуспеваемости. Поэтому целью исследования явилось изучение способности понимания причинно-следственных связей между явлениями и предметами окружающего мира у дошкольников с нарушениями слуха.

В основу исследования была положена гипотеза, в основе которой было предположение, что в основе способности понимания причинно-следственных связей между явлениями лежит использование практических действий с предметами, непосредственных наблюдений за явлениями окружающего мира субъективными взаимоотношениями между людьми, отраженных в речевой деятельности у детей с нарушениями слуха.

В соответствии с целью и гипотезой определены задачи исследования:

1. Изучить особенности понимания причинно-следственных связей между предметами и явлениями при работе с картинками и текстами у детей с нарушениями слуха;
2. Определить направления активизации интеллектуального и речевого развития в контексте развития способности понимания причинных связей и отношений между предметами и явлениями у детей с нарушениями слуха.

Нами был разработан диагностический комплекс «Установление причинно-следственных связей между событиями на разных уровнях познавательной деятельности». Он включал 2 этапа исследования.

Первый этап исследования предполагал выявление причинно-следственных связей на наглядной основе, с использованием серий картин. Детям были представлены четыре серии картин по 2 пары, которые содержали начало и конец события: «Собака с большой лапкой». «Ветер унес шарики у мальчика». «Мяч упал в речку». «Цветок расцвел на окне». Эти картины объединены и внешними и внутренними причинными связями. Детям предлагалось расположить серии картин в определенной последовательности, раскрыть фактическое их содержание в виде самостоятельного сообщения, ответить на вопросы, раскрывающие причинно-следственные связи между предметами и явлениями.

Второй этап был направлен на изучение понимания причинно-следственных связей между предметами и явлениями в предложениях и в текстах. Выявить умение детей формулировать умозаключения и находить причинные взаимодействия между событиями - от следствия к причине, установление логико-грамматических конструкций, отражающие причинные отношения, определить понимание общего смысла текста; ответить на вопросы, устанавливающие причинные связи - внешняя причинная связь, незавершенная связь, скрытые связи. Было проведено 4 заданий.

1. «Что дальше? Закончи предложение.»
2. «Найди правильную причину.»
3. «Правильно ли я сказала, что верно, а что - нет.»
4. Тексты: «Шарик и кошка» (причинная связь раскрыта в процессе изложения рассказа: причина действия и ее следствие). «Стол сломался» (сложные связи - наличие пропущенных звеньев, которые надо восстановить на основе общего содержания рассказа: в нем описывалась причина события, следствие отсутствовало). «Как мама угадала погоду» (смысловые связи, имеющие скрытый и внутренний характер - не была описана причина).

Были оказаны следующие виды помощи:

1. Если ребенок неправильно установил причинно-следственную связь между событиями, изображенными на картинке, экспериментатор дает ему возможность откорректировать свой ответ: «Неправильно, подумай еще».

2. Экспериментатор задает вопросы по содержанию каждой картинке (что изображено на картинках, чем похожи картинки, что между ними общего и чем они отличаются т.п.). После того как ребенок ответил на все вопросы, экспериментатор снова дает задание на установление причинно-следственной связи между событиями, изображенными на картинке.

3. Экспериментатор сам отвечает на поставленные вопросы, после чего снова дает задание на выявление причинно-следственной связи.

Каждая серия оценивается в баллах, которые были соотнесены с уровнями развития изучаемого психического явления:

4 балла (высокий уровень) – ребенок полностью принимает задание, самостоятельно выполняет задание на установление причинно-следственных связей, устанавливает логическую последовательность, выделяет внешние и скрытые причины и прямые следствия события, их характеристики – объектно-субъективные, атрибутивно-инструментальные, качественные, природные-физические и их передача в связном устном сообщении.

3 балла (средний уровень) – ребенок принимает задание, правильно устанавливает логическую последовательность, выделяет внешние причины и прямые следствия события, для установления причинно-следственной связи ребенку требуется первый вид помощи – указание экспериментатором на ошибку, в устном сообщении осуществляется передача ярко выраженных причинно-следственных связей. Ответы на вопросы, уточняющие понимание смысла событий, изображенных на картинках, позволяют расширить самостоятельное сообщение ребенка.

2 балла (уровень ниже среднего) – ребенок принимает задание, только при показе правильного установления логической последовательности, самостоятельно ребенком выделяются отдельные персонажи, называются действия, но связи устанавливаются знакомые (атрибутивно-инструментальные) по непосредственному практическому опыту ребенка. Ему требуется второй вид помощи для выполнения задания. Самостоятельное сообщение делает на основе ответов на вопросы, уточняющие понимание смысла событий, изображенных на картинках

1 балл (низкий уровень) – ребенок не принимает задание. Работа начинается после рассказа по картинкам. Связи не выделяет и не прослеживает. Способен выполнить задание только в случае применения третьего и четвертого вида помощи.

0 баллов (очень низкий уровень) – ребенок не принимает задание, действует хаотично и неадекватно, ни один из видов помощи не привел к правильному выполнению задания.

Баллы по каждой серии суммируются, максимальная сумма по четырем сериям данной методики составляет 32 балла.

В исследовании принимали участие дети 6–7-летнего возраста, находящиеся в условиях специального и инклюзивного обучения и воспитания дошкольных образовательных учреждений г. Москвы. Анализировались результаты исследования, полученные на выборке 70 детей с нарушением слуха. Методика предполагает количественный и качественный анализ результатов исследования. Результаты выполнения представлены в таблице 1.

Таблица 1

Особенности понимания причинно-следственных связей в сериях картин и в тексте у детей с нарушением слуха (%)

Уровни	Работа с сериями картин		Работа с текстом		Общий средний результат по уровню
	Баллы	Кол-во детей с НС	Баллы	Кол-во детей с НС	
Высокий уровень	14-16	12	14-16	6	5
Средний уровень	10-12	22	10-12	15	29,5
Ниже среднего уровень	6-8	44	6-8	37	40,5
Низкий уровень	2-4	17	2-4	32	24,5
Очень низкий уровень	0-4	5	0-4	10	12,5

В первой группе с высоким уровнем развития (28-32 балла) у 5 % детей с нарушением слуха отмечалась полная передача фактического содержания серии картин. Эти высказывания носили повествовательный характер, в них содержалась последовательная логика изложения и развернутая характеристика событий. Они не использовали причинные союзы, но определяли причинные взаимоотношения строго от причины к следствию, дополнительно делились собственным опытом, давали оценку персонажам. Они смогли выделить внешние и внутренние причинно-следственные связи, обусловленные субъект-объективными, инструментальными, природными, физическими явлениями и взаимосвязями. В предложениях правильно выделяли причину и следствие, хорошо ориентировались в правильном построении логико-грамматических конструкций, отражающих причинно-следственную связь. Навыки чтения были сформированы. При объяснении причинной зависимости в тексте последовательно раскрывали внешние и внутренние взаимосвязи, демонстрировали умение проанализировать поступки персонажей и установить между различными предметами точные смысловые связи и отношений, показывая ориентировку в ситуации, связанную с пониманием значений слов и их связей в предложении. Часто дети прибегали к использованию аналогий, ассоциаций. В целом у 3 детей данной группы наблюдалась достаточно высокие интеллектуальное развитие и произвольность психических процессов, сформированная разговорная речь, независимо от тяжести поражения слуховой функции: 2-3 степень нейросенсорной тугоухости.

Во второй группе со средним уровнем развития (20-24 балла) у 29,5% детей с нарушением слуха были обнаружены следующие особенности - при передаче фактического содержания не анализировалась причина события и отражалось только ее следствие, речевые высказывания содержали частичные причинные связи между предметами и явлениями. Дети назвали персонажей картин и их действия, добавляли несущественные предметы и явления, но при этом передавали логику изложения. Наглядная ситуация не позволила раскрыть внутренний характер причинно-следственной связи, были тесно связаны с непосредственными зрительным опытом, поэтому дети затруднялись восстановить внутренние отношения и пропущенные события картины. В работе с предложениями требовалась помощь при различении категории причины и следствия, не точно устанавливали правильные логико-грамматические конструкции. Также было выявлено недостаточное понимание текстов и помощь, оказанная в виде соотнесения с наглядными образами, позволила детям определить верно смысл текста. Причинно-следственные связи не раскрывали полностью, частично, опираясь на практический опыт (атрибутивные, инструментальные). При составлении речевых высказываний использовались жесты, обозначающие действия. Этот уровень отмечался у 2 детей - со 2 степенью тугоухостью, у 8 детей - с 3 степенью тугоухостью, у 4 детей - глухота. Особенности речевого и интеллектуального развития были немного ниже, чем у детей первой группы.

В третьей группе со средним уровнем развития (14-16 баллов) у 40,5 % детей наблюдались следующие особенности: отчетливо проявилась неточность, недостаточный анализ картин, не следовали логике изложения, выделяли несущественные предметы и действия, они перечисляли персонажей, их действия, но не могли объяснить причины их действий. Передача фактического содержания носила отрывочный характер. У детей наблюдался бедный словарный запас и пользовались отдельными словами и жестами, обозначая действия. Наблюдалось установление случайных связей по смежности, когда определенным образом объединялись предметы, которые в картине изображались близко друг от друга. Изображаемая ситуация воспринималась как сумма предметов, их движений, частей предметов, имеющих и не имеющих прямого отношения к данной ситуации, и смысл ситуации исчезал. Основные причины ошибок, которые производили дети - они не различали отношения субъекта и объекта действия, эмоциональный контекст, взаимосвязь предметов и качественных признаков, временно-пространственные отношения, физические явления. Свои высказывания сопровождали естественными жестами, особенно если им названия действий было незнакомо - «перевязывать», «достать», «расцвел». Жесты заменяли речь - это дополнительная поддержка при передаче причинно-следственной связи между предметами. Эта помощь, которая позволяет детям с нарушением слуха уточнить и закрепить свое видение и понимание связей, особенно, если они носят внешне выраженный характер, но средства для передачи внутренних отношений у слабослышащих детей отсутствуют. Дети с нарушением слуха в силу преобладания предметности и конкретности зрительного восприятия, не могли самостоятельно определить внутренние причинно-следственные связи. Сложности определения причинных взаимоотношений и их передача в самостоятельных высказываниях может быть обусловлена тем, что они не являются для слабослышащих детей значимыми в познании окружающего мира и не умеют ими пользоваться для объяснения в повседневных ситуациях и искать их самостоятельно. Все эти факты показывают, что дети с нарушением слуха, анализируя содержание картины и передавая ее содержание, не стремятся к самостоятельному раскрытию внутреннего смыслового содержания картины, ее причинных отношений. Дети данной категории не владеют такими навыками анализа, который бы позволил им отвлечься от зрительных, ярких впечатлений и определить внутренние смысловые значения, представленные на картине. Поэтому воспроизведение пропущенных звеньев события для слабослышащих детей оказывается недоступным. В предложениях они не могли определить окончание предложения или подобрать верный вариант. Не устанавливали верных логико-грамматических конструкций, отражающих причинную связь. Навык чтения автоматизирован, но наблюдались трудности понимания содержания текста, что обуславливалось незнанием значений слов, фраз. Использование драматизации и наглядных схем как вида помощи не позволяло детям полностью раскрыть все связи. Продемонстрировали низкие возможности навыков переноса действий, знаний, сформированных ранее, при решении новых задач. Этот уровень отмечался у 22 детей - с 3-4 степенью тугоухостью, у 12 детей - глухота. Особенности речевого и интеллектуального развития соответствовали ниже возрастным особенностям, речевые возможности характеризовались короткой фразовой речью.

В четвертой группе с низким уровнем развития (6-8 баллов) у 24,5 % детей изучаемой категории наблюдалась трудность в установлении логической последовательности, речевые высказывания характеризовались выученными фразами или словами, не отражающих причинно-следственные связи между предметами и явлениями. Дети выделяли персонажей, копировали жестами изображенные действия, не смогли раскрыть фактическое содержание картин и отказывались от выполнения задания. Нередко перечисляли предметы и явления, выделяли основные объекты и несущественные, отдельные части объектов, которые не несли смыслового и существенного значения для раскрытия смысла происходящего события, то есть выполнение задание было обусловлено зрительным впечатлением при восприятии картины с примитивным и бессистемным анализом и элементарным осмыслением сюжета серии картин. Уровень чтения очень низкий. Использование игровой драматизации текста и наглядных схем как вида помощи не помог детям в выявлении ни смысла текста, и в выявлении причинно-следственных связей. Этот уровень отмечался у 12 детей - с 3-4 степенью тугоухостью. Наблюдалась выраженная задержка в речевом и интеллектуальном развитии.

В пятой группе с очень низким уровнем развития (2-4 балла) у 12,5 % детей с нарушением слуха наблюдался отказ от выполнения заданий, особенно второго этапа. Дети просматривали картины, показывали пальцем персонажей или незначительные предметы, но не называли их. Читать тексты затруднялись. Помощь не принимали. Они не смогли воссоздать целостный образ ситуации, проявилась несформированность контроля за результатом деятельности. Этот уровень отмечался у 9 детей - с 3-4 степенью тугоухостью и глухотой. Наблюдалась значительная задержка в речевом и интеллектуальном развитии.

Выводы. Таким образом, дошкольники с нарушением слуха демонстрируют уровни выполнения задания средний, ниже среднего и низкий. Они не проявили стремления интерпретировать события, изображенные на картинках и не анализировали субъект-объектные отношения, эмоциональные отношения персонажей, временно-пространственные, физические связи и др. Недоразвитие способности установления причинно-следственных связей подчинено незрелости процесса зрительного восприятия и памяти, ограниченности практического опыта у детей с нарушением слуха. Они пассивны в самостоятельном установлении причинно-

следственных связей. Слабая вариативность и осмысленность приобретенных практических представлений о предметах и явлениях не позволяет перенести их на новые условия решения задач, оперировать ими в уме. Недостаток слухового восприятия отрицательно влияет на формирование речи и ее абстрактной и обобщающей функции, накоплении словаря. Приведенные данные показывают недостатки обучения детей с нарушениями слуха, когда организация обследования и наблюдения за предметами и явлениями не связана с речевым материалом, который отражает определение причинно-следственных связей между предметами и явлениями.

Данные экспериментального исследования показали, что дошкольники с нарушением слуха имеют недостаточность уровня сформированности способности устанавливать причинно-следственные связи между событиями, что может негативно сказаться в дальнейшем на их школьном обучении, т.к. данная способность является обще-интеллектуальным умением и необходима при изучении практически всех школьных предметов «Математика», «Окружающий мир», «Литературное чтение». Это доказывает и подчеркивает необходимость организации специальной коррекционной помощи в дошкольный период, направленной на формирование понимания причинно-следственных связей на всех уровнях познавательной деятельности, с одновременным созданием специальных педагогических условий для развития самостоятельной познавательной и речевой деятельности детей с нарушением слуха со стороны педагогов и родителей.

Литература:

1. Головчиц Л.А. Развитие речи слабослышащих дошкольников с трудностями в обучении. // жур. «Дефектология», - 1996, - № 4. - С. 15-21.
2. Григорьева Т.А. О развитии причинно-следственного мышления глухих школьников. // жур. «Дефектология» - 1973, - № 4. - С. 24-30.
3. Люблинская А.А. Причинное мышление в действии. // «Известия АПН РСФСР» вып. 17, - 1948. - С. 1-43.
4. Новоселова С.Л. Развитие мышления в раннем возрасте. М.: «Педагогика», - 1978.
5. Обухова Т.И. Развитие наглядных форм мышления у глухих детей дошкольного возраста в процессе овладения действиями с предметами-орудиями. Автореферат канд. дисс... Минск 1983. - С. 17.
6. Подьяков Н.Н. Мышление дошкольника. М.: «Просвещение», - 1977.
7. Розанова Т.В. Особенности познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста, имеющих нарушения слуха. // жур. «Дефектология», - 1997, - № 4. - С. 42-50.
8. Стребелева Е.А. Формирование мышления у умственно отсталых дошкольников // жур. «Дефектология» 1994. - № 5. - с. 62-67.
9. Яшкова Н.В. Наглядное мышление глухих детей. М.: «Педагогика» 1988. - Стр. 142.

Педагогика

УДК 378

**старший преподаватель кафедры психологии, педагогики
и экологии человека Юферев Сергей Сергеевич**
Красноярский государственный аграрный университет (г. Красноярск)

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, ЭТАПЫ И МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА

Аннотация. Исполнительность будущего бакалавра представляет собой социально-профессиональное качество, формирование и проявление которого осуществляется в процессе создания организационно-педагогических условий. Данные организационно-педагогические условия реализуются поэтапно: от ориентировочного этапа к организационному и далее к проектировочному. В качестве основных механизмов определены: «ознакомление», «подкрепление», «самоопределение», которые запускают и поддерживают процесс формирования исполнительности будущего бакалавра.

Ключевые слова: исполнительность будущего бакалавра, педагогические механизмы, этапы формирования, организационно-педагогические условия, образовательное пространство вуза.

Annotation. The performance of the future bachelor is a social and professional quality, the formation and manifestation of which is carried out in the process of creating organizational and pedagogical conditions. These organizational and pedagogical conditions are implemented in some stages: from the indicative stage to the organizational and then to the design. The main mechanisms are defined as: "orientation", "reinforcement", "self-determination", which start and support the process of formation of the future bachelor's performance.

Keywords: performance of the future bachelor, pedagogical mechanisms, stages of formation, organizational and pedagogical conditions, educational space of the University.

Введение. Стратегическая политика Российской Федерации в области научно-технологического развития ориентирована в последнее десятилетие на первенство в исследованиях и разработках, на высокий темп освоения новых знаний и создания инновационной продукции, что является определяющим для конкурентоспособности национальной экономики и национальной стратегии безопасности [10]. Требования работодателей к сотрудникам все более смещаются в направлении отбора претендентов на должности с учетом деловых качеств, их исполнительности. В данном случае речь идет о работнике, исполнительность которого сочетается с решительностью, согласованностью, изобретательностью и продуктивностью, что повышает производительность труда и результативность выполнения поставленной задачи. Особая миссия в стратегической политике государства возлагается на образовательные организации, которые в своей деятельности реализуют новации, направленные на формирование обучающихся, для которых присущи качества, определяющие их готовность к успешному построению профессиональной карьеры и достижению высоких результатов в избранной трудовой деятельности.

Одной из актуальных задач высшей школы является формирование у будущих бакалавров такого социально-профессионального качества как исполнительность. Анализ научной литературы показал, что решение данной задачи в педагогическом контексте не нашло широкого освещения. Это определяет актуальность выявления результативных организационно-педагогических условий, которые в единстве

представляют педагогическое обеспечение формирования исполнительности будущего бакалавра в образовательном пространстве вуза.

Цель и задача статьи состоит в том, чтобы охарактеризовать организационно-педагогические условия формирования исполнительности будущего бакалавра и показать возможность их реализации в образовательном пространстве вуза.

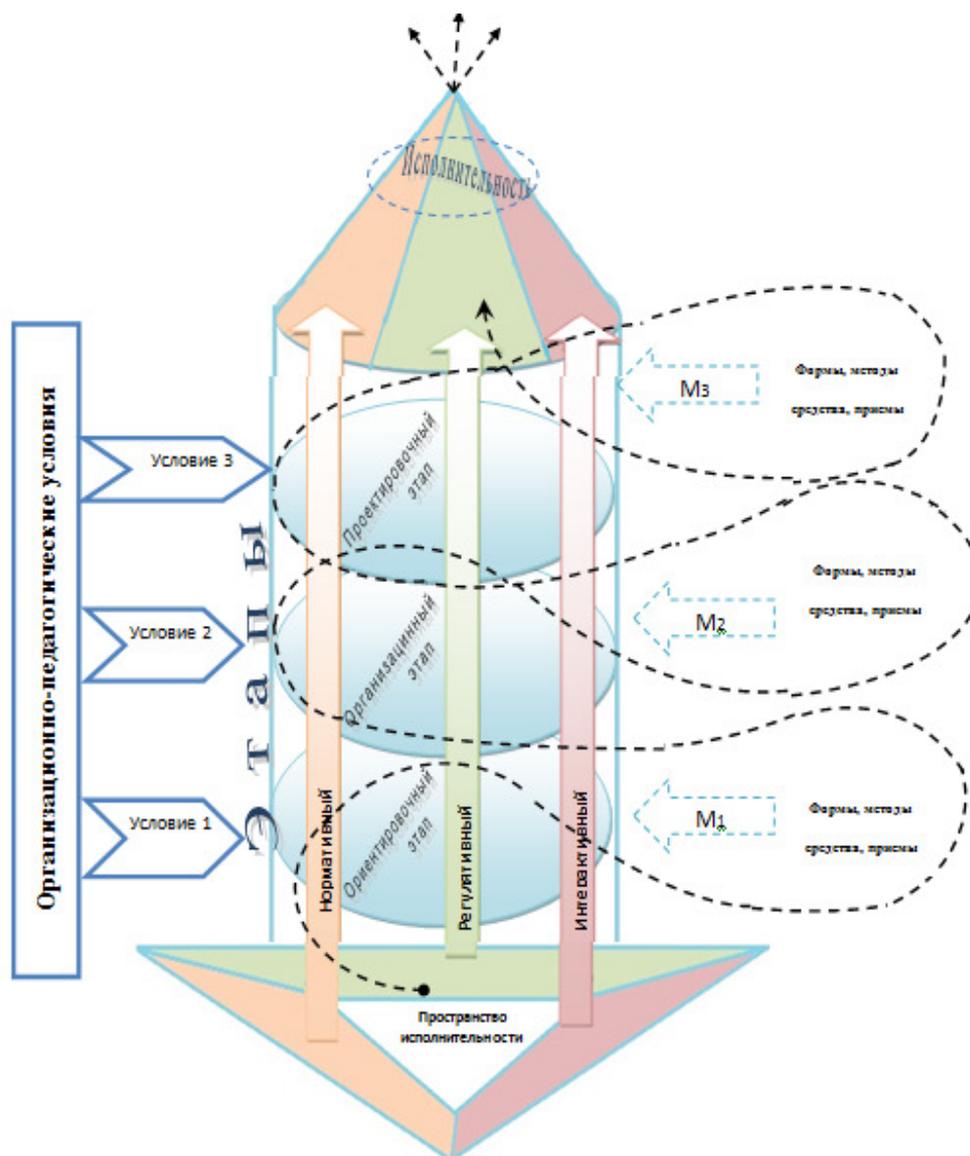
В статье распредмечена идея об особенностях формирования исполнительности будущего бакалавра, через описание этапов и механизмов реализации данного процесса в образовательном пространстве высшей школы, что определяет новизну данной статьи.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время во всех сферах экономики все более востребованными становятся сотрудники, характеризующиеся лидерскими качествами в совокупности с высоким уровнем исполнительности. Трудно представить лидера, для которого исполнительность не является ключевой характеристикой. К настоящему моменту в научном сообществе сложились различные точки зрения на исполнительность, что указывает на интерес к данной проблеме (В.С. Безрукова, А.Л. Журавлев, В.П. Прядеин и другие). Исполнительность связывается В.П. Прядеиным с подчинением субъекта требованиям и командам других лиц [3]. Иной точки зрения придерживается В.С. Безрукова, для которой исполнительность выступает в качестве нравственно-этического качества личности и характеризуется как готовность и способность в соответствии с инструкцией, предписанием, просьбой качественно исполнить поручение, поставленную задачу [1]. Отметим, что нами также исполнительность определяется как качество, которое отражает готовность и способность человека активно действовать в различных социально-профессиональных ситуациях с ориентацией на заданный результат, реализуя при этом свой потенциал. Данная позиция отражает непротиворечивость формирования исполнительности как одного из важнейших качеств лидера. Данное качество обладает динамическими признаками, то есть «накапливается», формируется в специально созданных условиях.

Далее обратимся к понятию «формирование исполнительности будущего бакалавра». В работах Л.А. Барановской, В.С. Безруковой, В.В. Игнатовой, В.И. Слободчикова и других ученых раскрывается сущность и содержание понятия формирование, что позволяет формирование исполнительности будущего бакалавра трактовать как специально-организованный педагогический процесс, предполагающий освоение будущим бакалавром социально-профессиональных знаний, умений, норм и правил, определяющих значимость собственных исполнительских действий, способность сопоставлять их с действиями других исполнителей, создавать психологический комфорт для осуществления деятельности в команде.

В процессе формирования исполнительности у будущего бакалавра складываются представления о качествах, которые будут востребованы в таких видах деятельности как: производственно-технологическая, научно-исследовательская, проектная организационно-управленческая. Данные виды деятельности являются тем пространством, где усваиваются образцы исполнительности, осуществляются практические пробы исполнения поручений, специальных заданий [8]. Если исходить из того, что формирование исполнительности будущего бакалавра – это организованный педагогический процесс, то необходимо определить условия организационного характера, которые будут способствовать его результативности. Организационно-педагогические условия – это обстоятельства которые определяют результативность осуществления процесса формирования исполнительности будущего бакалавра, в то время как формы, методы, приемы и средства обеспечивают реализацию условий, тем самым обуславливают достижение цели и упорядочивают педагогические действия в контексте их влияния на формирование исполнительности личности.

Анализ теоретических и практических аспектов формирования исполнительности будущего бакалавра в образовательном пространстве вуза позволил определить в качестве условий: ориентирование будущего бакалавра на исполнительность как социально-профессиональное качество; организация образовательного пространства формирования исполнительности будущего бакалавра; проектирование будущим бакалавром индивидуальной траектории развития исполнительности. Данные организационно-педагогические условия реализуются поэтапно: от ориентировочного этапа к организационному и далее к проектировочному. Каждому этапу соответствует педагогический механизм: «ознакомление», «подкрепление», «самоопределение», которые запускают и поддерживают процесс формирования исполнительности будущего бакалавра. Условия, этапы и механизмы отражены в разработанной модели формирования исполнительности будущего бакалавра в образовательном пространстве вуза, представленной на рисунке 1.



Примечание:

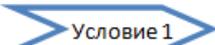
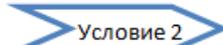
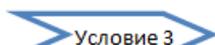
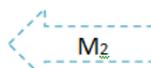
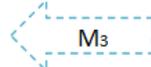
-  Условие 1 - ориентирование будущего бакалавра на исполнительность как социально-профессиональное качество;
-  Условие 2 - организация образовательного пространства исполнительности будущего бакалавра;
-  Условие 3 - проектирование будущим бакалавром индивидуальной траектории развития исполнительности;
-  М₁ - механизм «ознакомление»;
-  М₂ - механизм «подкрепление»;
-  М₃ - механизм «самоопределение».

Рисунок 1. Модель формирования исполнительности будущего бакалавра в образовательном пространстве вуза

Далее предлагаем краткое описание данной модели. Ученые рассматривают педагогические механизмы с разных ракурсов. Например, А.В. Напалков утверждает, что в любой научной области понятие механизм связывается с раскрытием сущности явления [6]. Е.И. Бойко подчеркивает, что механизм и процесс всегда взаимосвязаны и согласованы [Там же]. Механизм как совокупность элементов, обуславливающих порядок педагогической деятельности понимает Н.Л. Торгунской [5]. Механизм как особое устройство, согласно точке зрения Е.А. Шумиловой, обуславливает функционирование и развитие педагогического объекта [7]. Понятие механизм, по мнению Д.А. Коноплянского, используется для описания педагогических систем и процессов (формирование, воспитание, развитие и других) [2]. Таким образом многие ученые подчеркивают, что характеристики педагогических механизмов неоднородны, имеют разный уровень конкретизации, обобщения, описываются разные типы и виды. При этом выражается однозначная позиция на предмет научной и практической значимости осмысления педагогических механизмов, что можно отнести в полной мере к механизмам формирования исполнительности будущего бакалавра. В нашем понимании педагогический механизм формирования исполнительности будущего бакалавра – это функциональные действия, которые приводят к конкретному педагогическому результату – уровню сформированности исполнительности.

Обратимся к анализу педагогических механизмов и этапов в контексте их отражения при создании организационно-педагогических условий формирования исполнительности будущего бакалавра. Обратимся к педагогическому механизму «ознакомление», запуск которого обеспечивается реализацией организационно-педагогического условия «Ориентирование будущего бакалавра на исполнительность как социально-профессиональное качество». В психолого-педагогических справочных изданиях показано что «ориентирование» происходит от латинского «orient» что означает «определять». Родственные понятия с данным корнем используются для обозначения направления формирования и развития личности, ознакомления с основами чего-либо, принятия личностной установки другого. В научной педагогической литературе «ориентировать» понимается как «умение выбирать ориентир, средства для достижения поставленной цели». В нашем исследовании ознакомление рассматривается как механизм, способствующий осознанию будущим бакалавром значимости исполнительности для его дальнейшей профессиональной деятельности, посредством развертывания деятельностного компонента педагогического обеспечения. Механизм ознакомления «помогает» получить новое, нужное знание, понять практический смысл исполнительских действий, правильно избрать направление деятельности, нацелить будущего бакалавра на исполнительскую деятельность, которая является презентационной в контексте характеристики его как успешного деятеля [4]. Педагогические механизмы начинают «работать» при создании определенных условий.

Условие «Ориентирование будущего бакалавра на исполнительность как социально-профессиональное качество» связано с необходимостью уяснения будущим бакалавром сущности исполнительности, осознания значимости данного социально-профессионального качества. Для того чтобы запустить механизм ознакомления и реализовать ориентировочный этап в соответствии с основными педагогическими задачами, необходимы: разработка и реализация совокупности педагогических форм и средств, способствующих освоению будущим бакалавром информации об исполнительности и ее значимости, понимание результатов данной деятельности. В качестве средства ориентирования на исполнительность будущего бакалавра в образовательном пространстве вуза применяется разработанная рабочая тетрадь «Вы хороший исполнитель?», с авторским банком заданий: характеристика исполнительности; коллектив исполнителей; оценка состава исполнителей; определение типологии и основных характеристик исполнителя; написание рефлексивного эссе или короткого «speech»: афоризмы, оригинальные цитаты, изречения об исполнительности; описание ситуаций исполнительского характера из личного жизненного опыта, связанных с проявлением исполнительности будущего бакалавра.

Следующий этап формирования исполнительности будущего бакалавра, (организационный этап) реализуется через педагогический механизм «подкрепление» и отражен в реализации организационно-педагогического условия «Организация образовательного пространства формирования исполнительности будущего бакалавра». Педагогический механизм «подкрепление» направлен на «получение» нужного результата – исполнительности и трактуется как совокупность педагогических действий, направленных на реализацию системы педагогических мер в виде любого события, действия, стимула, положительного оценивания, положительной эмоциональной реакции и другого. Данный механизм проявляется в пространстве интерактивной деятельности, например, сотворческой, командной работе, информационно-поисковой деятельности и других. При этом организация данного этапа выражается через совокупность исполнительских действий, которые реализуются последовательно – от критического осмысления состояния педагогической реальности к выбору альтернативных вариантов ее преобразования, далее к конкретизации долгосрочных образовательных целей и задач и затем к разработке стратегического проекта, к контролю, коррекции педагогических действий и далее к оценке результатов исполненной работы [9, с. 181].

Основными задачами преподавателя вуза при реализации организационно-педагогического условия «Организация образовательного пространства формирования исполнительности будущего бакалавра» являются разработка и реализация цикловых творческих заданий, стимулирующих проявления исполнительности будущего бакалавра по основанию «работа в команде»: отношение к порученному делу «за» и «против»; командная ответственность за своевременное выполнение заданий; взаимодействие в процессе выполнения поручений. Педагогическими средствами, обеспечивающими реализацию данного организационно-педагогического условия, выступает серия творческих заданий, основанных на идеи ответственной зависимости.

Следующее условие организационно-педагогическое условие – «Проектирование будущим бакалавром индивидуальной траектории исполнительности», реализация которого связана с проектировочным этапом и с запускающим педагогическим механизмом «самоопределение». Отметим, что самоопределение в общем смысле понимается как процесс и результат выбора личностной позиции, в нашем случае выбора направления дальнейшего самопродвижения по индивидуальной траектории формирования исполнительности.

Организация данного условия предполагает разработку и внедрение педагогом в образовательный процесс педагогических средств, направленных на самоопределение и развитие исполнительности. В этой связи обозначены педагогические средства, активизирующие основные проявления исполнительности

будущего бакалавра в связи с индивидуальной траекторией формирования данного качества: использование различных видов игр, специальных ситуаций и метода проектов.

Выводы. Резюмируя выше изложенное отметим, что выявленные организационно-педагогические условия реализуются последовательно от этапа ориентирования к этапу организационному и далее к проектировочному. Каждый этап может охватывать многообразные виды деятельности, реализуемые через конкретные исполнительские действия (ориентировочного, организационного и проектировочного характера). Формирование исполнительности будущего бакалавра запускается организационно-педагогическими условиями через механизмы-этапы. Это означает, что каждому этапу соответствует организационно-педагогическое условие, которое запускает в действие конкретный механизм исполнительности. В качестве организационно-педагогических условий формирования исполнительности будущего бакалавра в образовательном пространстве вуза определены: ориентирование будущего бакалавра на исполнительность как социально-профессиональное качество (соответствует этапу ориентирования); организация образовательного пространства формирования исполнительности будущего бакалавра (соответствует организационному этапу); проектирование будущим бакалавром индивидуальной траектории развития исполнительности (соответствует проектировочному этапу). К педагогическим механизмам, которые соответственно «запускаются» в процессе реализации каждого из условий отнесены: «ознакомление», «подкрепление», «самоопределение».

Литература:

1. Безрукова В.С. Основы духовной культуры: энциклопедический словарь педагога. Екатеринбург: Дом учителя, 2000. 937 с.
2. Коноплянский, Д.А. Механизмы реализации педагогической стратегии формирования конкурентоспособности выпускника вуза в условиях реформирования высшей школы / Д.А. Коноплянский // Известия волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – Вып. 8 (103). – С. 58-63.
3. Прядейн, В.П. Понятие ответственности, исполнительности, воли как объект психолого-педагогического исследования / В.П. Прядейн // Научный диалог. – 2012. – № 1. – С. 32-45.
4. Сапрыгина, С.А. Организационно-педагогические условия формирования нравственной ответственности будущего бакалавра в процессе профессионально-культурных практик / С.А. Сапрыгина // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – 2016. – Вып. 51, ч. 5. – С. 386-392.
5. Торгунская, Н.Л. Условия и механизмы реализации педагогических инноваций в образовании. / Н.Л. Торгунская // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2007. № 32, т. 11. С. 400-403.
6. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учебник для вузов / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Майнулов. – Ин-т.: Психотерапия, 2005. – 490 с.
7. Шумилова, Е.А. Реализация механизмов формирования социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2009. № 2. С. 18-24.
8. Yuferev, S.S. General validity of formation of future bachelor's / S.S.Yuferev, V.V. Ignatova, T.V. Furyaeva // The world of academia: culture, education. Rostov-on-Don, 2019. № 28 (7). P. 36-42.
9. Образ современного инженера: профессионально-личностное становление: коллективная монография / под.общ. ред. д-ра пед. наук, проф. В.В. Игнатовой. – Красноярск: Изд-во Краснояр. гос. аграр. ун-та., 2017. - 274 с.
10. Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации: утверждена Указом Президента Российской Федерации от 1 декабря 2016 г., № 642. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». Режим доступа: URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_207967/ (дата обращения 21.11.2019)

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Яшкова Елена Вячеславовна

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);

доктор экономических наук, профессор Лаврентьев Валентин Александрович

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);

кандидат технических наук, директор Жбаков Евгений Борисович

Нижегородский институт (филиал)

АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА НА СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВЫЕ ОТНОШЕНИЯ СОТРУДНИКОВ

Аннотация. В статье раскрываются особенности влияния психологического климата на социально-трудовую среду в организациях. Раскрывается понятие «психологический климат». Проводится теоретическое исследование проблемы психологического климата. Рассматриваются этические правила взаимоотношения сотрудников в организации. Выделяются обязанности руководителя в соответствии с этическими нормами поведения. Рассматриваются методы изучения организационного климата. Обращается внимание на психологические особенности сотрудника по его взаимодействию в социально-трудовой среде. Определяются факторы, оказывающие воздействие на формирование благоприятного климата в коллективе. Авторами предложены рекомендации по улучшению социально-психологической среде организации.

Ключевые слова: сотрудники, психологический климат, социально-трудовые отношения, факторы, поведение, мораль.

Annotation. The article reveals the features of the influence of the psychological climate on the social and labor environment in organizations. The concept of “psychological climate” is revealed. A theoretical study of the problem of psychological climate. The ethical rules of the relationship of employees in the organization are considered. The responsibilities of the leader are identified in accordance with ethical standards of behavior. The methods of studying the organizational climate are considered. Attention is drawn to the psychological characteristics of the employee in

his interaction in the social and labor environment. The factors that influence the formation of a favorable climate in the team are determined. The authors made recommendations for improving the socio-psychological environment of the organization.

Keywords: employees, psychological climate, social and labor relations, factors, behavior, morality.

Введение. На современном этапе общественного развития центральное место занимают вопросы качества личности и его включения в социально-трудовые отношения, реализуя индивидуальные качества, профессиональную подготовку, способность к обучению [1, 5, 11]. Эффективность деятельности организации зависит не только от качества сотрудников, их поведения, а от тех условий в которых они находятся, в том числе от психологического климата.

Современные теории управления персоналом имеют научную основу, носят инновационный и психолого-ориентированный характер. Система взаимоотношений, взаимодействия друг с другом в трудовом коллективе организации является достаточно сложной, разнообразной и неоднозначной: люди занимают определенные позиции, имеют свой неофициальный личный авторитет в данной группе, наделены определенными правами и обязанностями.

Изложение основного материала статьи. Теоретическую основу исследования психологического климата составили работы отечественных ученых: Н.Н. Обозова, Д.Б. Парыгина, К.К. Платонова, А.А. Русалиновой, А.Н. Лутошкина, В.М. Шепеля, В.А. Покровского, В.В. Косолапова, А.Н. Щербань, Л.Н. Когана и др. Проблемы психологической совместимости изучали зарубежные ученые Г. Тешфил, Дж. Тернер, Ф. Лютенс, Э. Шейн, Е. Аронсон, Ф. Герцберг, Е. Пратканис и др.

Все исследования по определению социально-психологического климата, психологической совместимости, находят свое отражение в деятельности коллектива любой организации и нацелены на взаимодействие в благоприятных условиях, способствующих единству, сплоченности в получении результата [9, 10, 12].

С точки зрения управления человеческими ресурсами, благоприятная психологическая среда - это эмоциональное внутриорганизационное состояние, выражаемое в эмоциях, настроениях и переживаниях членов организации, оказывающее влияние на поведенческий аспект работы сотрудников, определяется природой людей внутриорганизационными связями и связями руководитель-подчиненный [2].

Психологическое самочувствие человека зависит от того, насколько он переживает взаимоотношения с коллегами. Его настроение, состояние в рабочее время может бессознательно распространяться и на остальных сотрудников. Отсюда и возникает определенный психологический фон в коллективной жизни.

В современной философии встречается понятие «морального климата», которое определяется как общественный институт, как основной способ нормативной регуляции поведения сотрудников. Данное понятие представляет собой согласованность действий людей, подчинение обще-социальным законам, несмотря на разнообразие этой деятельности. Функцию такого согласования в жизни выполняют традиции, обычаи, а в учреждении это – правила внутреннего распорядка, устав, положения, инструкции и прочие документы [3].

Но одновременно коллектив придерживается общепризнанных норм поведения, общения, взаимоотношений, присущих в любом из этих видов деятельности, утвержденных в учреждении. Другими словами, мораль – это то, что необходимо соблюдать, чтобы соответствовать общественным нормам поведения.

Приведем главные принципы морали:

- принцип справедливости, когда обсуждение вопросов и принятие необходимого решения происходит на интуитивном уровне, без приведения рациональных аргументов;
- принцип этики, целая научная дисциплина, изучающая социальную мораль [4].

Анализируя литературу по данной теме, можно понять, что взаимоотношения между людьми могут оказывать влияние на этичность поведения по отношению к ним. То, что никогда бы не сделали по отношению к друзьям или знакомым, иногда, даже не задумываясь, позволяем себе в отношении незнакомых нам людей. Значит, межличностные отношения способствуют как повышению, так и снижению нравственного уровня поведения. Поэтому, создавая и поддерживая в коллективе здоровый моральный климат, взаимопонимание между коллегами, руководитель вполне может управлять уровнем морально-нравственного сознания сотрудников.

Сократ считал, что безнравственные поступки люди совершают только потому, что не знают, как правильно поступать, а их знание, как именно поступать, помогает людям совершать нравственные поступки. Сотрудник, функционируя в социально-трудовой среде, возлагает на себя бремя дополнительной этической ответственности. Этические правила зафиксированы письменно и включают в себя:

1. Принципы персональной этики. Это: уважение права других быть самостоятельными, надежность и четкость, справедливость, беспокойство за благополучие других, добровольное подчинение закону, возможность приносить пользу, предупреждение вредных последствий. Эти качества, в идеале, могут присутствовать у каждого человека в любом обществе. Эти качества мы даже пытаемся привить своим детям. Кроме того, мы хотим, чтобы и по отношению к нам также выполнялись эти принципы.

2. Принципы профессиональной этики: объективность, беспристрастность, конфиденциальность, выполнение функциональных обязанностей, избегание конфликтных ситуаций.

3. Принципы всемирной этики, которые устанавливают нам дополнительную меру ответственности. Это: соблюдение законодательства; управление окружающей средой; социальная ответственность; уважительное отношение к жилью. С помощью этих принципов легче воздействовать на коллектив, потому что они обязательны для исполнения [8].

Если рассмотреть этические принципы более специфично и рассмотреть их по уровню взаимоотношений «руководитель-подчиненные», то можно сформулировать некоторые правила, необходимые для выполнения обеими сторонами.

Рассмотрим обязанности руководителя в соответствии с этическими нормами:

1. Руководитель должен являться образцом нравственного поведения в коллективе.
2. Руководитель несет персональную ответственность за перспективы возглавляемого им учреждения.
3. Руководитель должен информировать подчиненных о своих намерениях.

4. Руководитель ответственен за формирование слаженного работающего коллектива, основанного на высоком уровне доверия друг к другу.

5. Руководитель отвечает за формирование благоприятной психологической обстановки, способствующей развитию личности и творчества.

Есть три основных метода изучения организационного климата.

1. Наблюдение. Если просто понаблюдать за работниками, можно понять, насколько они увлечены работой, часто ли улыбаются и пребывают в хорошем настроении, как работают, как общаются между собой, вовремя ли приходят на работу.

2. Интервью. Просто поговорить с работниками. Просто задайте им следующие вопросы:

1. Довольны ли они работой, которую выполняют?

2. Получают ли развитие на работе?

3. Чувствуют ли сотрудники, что их работа важна для организации?

4. Понимают ли работу, которую выполняют?

5. Довольны ли своими руководителями?

Если на все вопросы руководитель получил положительные ответы – у него в организации благоприятный психологический климат.

3. Опрос. Проводится в основном в больших организациях по методике компании Gallup. Это небольшой опросник, состоящий всего из 12 пунктов (так называемый Q12).

С позиции эффективности социально-трудовых отношений необходимо обратить внимание на психологические особенности каждого человека и выстраивать его траекторию взаимодействия по следующим направлениям:

1. Начиная от его приема в организацию. Необходимо объективно оценить все последствия проявления характера личности, каким бы профессионалом в своей сфере или близким родственником она ни была.

2. Периодически следует проводить аттестацию сотрудников, особенно тех, кто имеет в своём подчинении даже минимальное количество людей.

3. Жёсткий контроль количества сотрудников и вакансий. При нехватке часть обязанностей приходится распределять между всеми членами группы, или загружать работой одного человека.

4. Во избежание конфликта оптимизировать показатель нормо-управляемости для руководителя.

5. Непонимание ценностей, норм, традиций, планов и установок, провоцируют тревогу, конфликты и возникновение чувства неудовлетворения.

6. Конфликтные ситуации. Они неизбежны, так как сотрудники, вступают в социально-трудовые отношения с разными мнениями, жизненным и профессиональным опытом, настроением и общим самочувствием находясь в едином процессе и пространстве.

Какие факторы оказывают воздействие на формирование благоприятного климата в коллективе? Проанализировав литературные источники, выделим некоторые, на наш взгляд, наиболее приемлемые.

1. Первый фактор – совместимость членов коллектива. Наличие этого фактора выражается во взаимопонимании, сочувствии, сопереживании членов коллектива друг к другу, когда происходит взаимовлияние личностных свойств, качеств работников, обеспечивающее наибольшую эффективность совместной деятельности и личную удовлетворенность каждого [6].

2. К следующему важному фактору относят удовлетворенность работой. Необходимо выбрать профессию по душе, достигая при этом совершенства и гордиться результатами выполненной работы. Исследованиями установлено, что на производительность сотрудников значительно влияют отношения в трудовом коллективе, в котором они находятся. Сотрудника сравнивают с растением, которое в одной климатической среде расцветает, а в другой – засыхает.

3. Характер выполняемой работы: если деятельность монотонна и при этом высоко ответственна, когда существует риск для здоровья и жизни сотрудника – в наличии стрессогенный характер, эмоциональная перенасыщенность деятельности – негативные факторы, влияющие на социально-психологическое состояние в социально-трудовой сфере [7].

4. Организация совместной деятельности – следующем факторе создания благоприятного социально-психологического климата в рабочей среде – необходимо учесть наличие единой цели, взаимодействие задач, четкость распределения функциональных обязанностей, профессионализм сотрудников. Отсутствие таких показателей повысит напряженность взаимоотношений в группе и может стать источником конфликтов.

5. Сработанность как фактор демонстрирует результат совместности сотрудников и обеспечивает максимально возможную успешность совместной деятельности при минимальных затратах.

Оценка корпоративного климата позволяет организациям следить за тем, насколько комфортно чувствуют себя сотрудники в коллективе. В отчете, сформированном по ее результатам, будут отражены позитивные наблюдения, а также указаны области, требующие внимания и, возможно, коррекции со стороны работодателя. Регулярные обзоры корпоративного климата являются инструментом, дающим возможность руководителю адекватно управлять организацией и развивать ее.

Улучшить микроклимат и сблизить всех участников социально-трудовых отношений возможно посредством организации совместного отдыха, коллективного празднования, совместное обучение (тренинговые мероприятия). Все это позволит поднять свою самооценку, научиться принимать решения, справляться с напряжением и агрессией, а также совершенствовать свои коммуникативные навыки. Создание благоприятной атмосферы в коллективе не лёгкий процесс, но однозначно стоящий того, чтобы приложить максимум усилий.

Выводы. В заключении отметим, что здоровый психологический климат в коллективе – один из важнейших факторов, влияющих на достижение целей организацией. В таких компаниях сотрудники более продуктивны: меньше конфликтов на рабочем месте, меньше недовольных сотрудников, меньше увольнений. Психологический климат организации – это ценности и следование им, это этика и нормы поведения, это отношение к клиентам, это целостная стратегия развития. Принимая решения, не соответствующие корпоративным ценностям, руководители, к сожалению, часто не задумываются об их влиянии на социально-трудовые отношения в коллективе.

Литература:

1. Бичева И.Б. Формирование карьерной компетенции бакалавров экономики // Вестник Мининского университета. 2014 – №2 – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/477/453> (дата обращения 03.10.19).
2. Ветошкина Т. Роль компетенций в управлении персоналом // Кадровик. Кадровый менеджмент, N 3, март 2015. - С. 14-17.
3. Гительмахер Р.Б. Восприятие руководителя подчиненными: - Иваново: Ив.ГУ, 2015. - 139 с.
4. Егоршин А.П. Мотивация трудовой деятельности: 3-е изд., перераб и доп. – М.: ИНФРА-М, 2016. – С. 112.
5. Заусайлова П.Ю., Лаврентьева Л.В. Основные направления развития подготовки специалистов финансовой сферы. В сборнике: Современные вопросы финансовых и страховых отношений в мировом сообществе сборник статей по материалам II Международной научно-практической конференции преподавателей вузов, ученых, специалистов, аспирантов, студентов. Под общ. ред. И.С. Винниковой, Е.А. Кузнецовой; Кафедра страхования, финансов и кредита. 2016. С. 158-161.
6. Кротова А., Батуева В. Оптимизация издержек: формируем культуру или регулируем организационный климат? // Управление персоналом. – 2015. - № 5. – С. 24-27.
7. Олдхем Д. Культура организации. - М: Линк, 2014. – 94 с.
8. Питерс Т., Уотерман-мл. Р. В поисках совершенства: Уроки самых успешных компаний Америки; Пер. с англ. М.: Альпина Паблишерз, 2015. С. 14-18.
9. Яшкова Е.В. Вагин Д.Ю. Организационный климат как психологический фактор влияния на эффективность трудовой деятельности персонала // Международный электронный научно-практический журнал «Государственный советник», 2019. №1 (25). - С. 40-44.
10. Яшкова Е.В., Коробова А.В., Шадрин А.А. Диагностика влияния организационного климата на эффективность работы молодых сотрудников // Международный журнал перспективных исследований (International Journal of Advanced Studies), Том 8, № 4-3, 2018. – С. 107-111.
11. Яшкова Е.В., Павлова Ю.А. Внедрение компетентностного подхода в управление персоналом организации в период модернизации российской экономики // Современные наукоемкие технологии. Региональное приложение. 2015. № 2 (42). С. 124-129.
12. Яшкова Е.В. Формирование ценностных отношений к человеку у студентов вуза в процессе профессиональной подготовки диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Нижний Новгород, 2006.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Яшкова Елена Вячеславовна

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Лаврентьева Лариса Викторовна

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);

кандидат технических наук, директор Жбаков Евгений Борисович

Нижегородский институт (филиал)

АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ТРЕНД В РАБОТЕ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье раскрываются особенности профессионального развития управленческого персонала. Раскрывается понятие «управленческая деятельность» как сложный и многогранный процесс. Показано, что руководство является ведущим фактором, а его развитие инновационным трендом работы организации. Проводится теоретическое исследование вопросов механизма и методов развития персонала. Выявляется, что в современных российских условиях существуют разнообразные направления развития управленческого персонала. Определяются проблемы внедрения программ развития данной категории. Авторами предлагается к внедрению инновационные технологии по личностно-профессиональному развитию управленческих работников.

Ключевые слова: персонал, развитие, управление, профессионализм, инновации, тенденции.

Annotation. The article reveals the features of professional development of managerial personnel. The concept of “managerial activity” is revealed as a complex and multifaceted process. It is shown that leadership is a leading factor, and its development is an innovative trend of the organization. A theoretical study of the issues of the mechanism and methods of personnel development. It is revealed that in modern Russian conditions there are various directions for the development of managerial personnel. The problems of implementing development programs of this category are determined. The authors propose the introduction of innovative technologies for the personal and professional development of managerial employees.

Keywords: personnel, development, management, professionalism, innovation, trends.

Введение. Одним из наиболее значимых факторов успешного развития организаций является высококвалифицированный персонал, а лучшим вкладом - инвестиция в человеческий капитал. Это означает, что чем больше будет уделено внимание развитию, как сотрудников, так и руководства, тем эффективнее будут достигаться инновационные цели и задачи организации.

Современное общество предъявляет большие требования к персоналу в части эффективности трудовой деятельности; ориентации на предлагаемые услуги и их пользователя/клиента; инноваций по реализации функционала; динамизму; возможности проводить анализ комплексных систем и решать структурные задачи [10, 13, 14].

Управленческая деятельность – это сложный и многогранный процесс, так объектом управления являются люди, которые сами по себе сложны и разнообразны, именно поэтому важно, чтобы управляющий

персонал был достаточно квалифицирован для того, чтобы уметь находить подход к тому или иному человеку и просчитывать последствия принятых им решений.

Управленческий персонал является значимым ресурсом, от которого зависит общая результативность, реализация стратегий и текущих целей всей организации [9]. Развитие такой категории сотрудников является основополагающей инновационной тенденцией для всей организации.

Изложение основного материала статьи. Вопросами совершенствования механизма и методов развития персонала в современных рыночных условиях занимались: Т.Ю. Базарова, О.С. Виханского, А.В. Дейнска, А.Я. Кибанова, Л.А. Киржнера, Е.В. Маслова, Г.В. Осипова, Л.Д. Столяренко, П.В. Шеметова, П.В. Проблемы развития руководящего состава рассматривались зарубежными учеными И. Ансоффа, Р. Акоффа, Л. Берталанфи, К. Боулдинга, Н. Винера, П. Друкера, Т. Питерса, М. Х. Мескона, Ф. Хедоури, М. Армстронга, Джуэлла Л. и др.

Рассмотрим мнения исследователей на процесс профессионального развития персонала.

Под развитием кадров понимается комплекс мероприятий, которые направлены на улучшение личностных и профессиональных характеристик сотрудников [1]. Опираясь на мнение В.А. Спивака развитие ресурсов человека или иными словами развитие персонала выглядит как изменение личностных ценностей, требующих усвоение навыков и знаний [12]. В.Р. Веснин рассматривает данный процесс как подготовку персонала к реализации функционала, инноваций, которые способствуют преодолению расхождения между требованиями к сотруднику и качествами реального человека [6].

Исследователь Т.Ю. Базаров, под термином «профессиональное развитие» понимает приобретение работниками новых компетенций, умений и навыков, знаний, используемых или которые будут использоваться в перспективе в своей профессиональной деятельности [3].

А.Я. Кибанов рассматривает профессиональное развитие как комплекс организационных и экономических мероприятий службы управления кадрами компании в области обучения кадров, а также повышения квалификации сотрудников и их переподготовки. Данные мероприятия охватывают вопросы профессионального служебного продвижения персонала, взаимодействия с кадровым резервом и планирования деловой карьеры. Сюда относятся вопросы формирования изобретательской и рационализаторской работы в компании [8]. Развитие управленческого персонала – это процесс обучения персонала организации новым знаниям и навыкам, а также улучшения компетенции в аспектах, которые необходимы для качественного выполнения поставленных перед ним задач [2].

Управление - это функция организованных систем различных видов, которые обеспечивают сохранение их специфической структуры, реализацию поставленных целей, изменение в новое необходимое состояние, а также решение формирующихся и имеющихся проблем. Сущность управления заключается в эффективной и качественной организации эффективной деятельности рабочего процесса [4].

От того, как работодатель рассматривает свой персонал, напрямую зависит то, как будет реализовываться деятельность по своему собственному развитию. Ведь только от наличия или отсутствия знаний зависит то, как управленец способен координировать работу персонала и решать возникающие проблемы.

Если в процессе функционирования и развития объекта некоторые его элементы перестают верно функционировать или же перестают функционировать совсем, то это становится серьезной проблемой на пути развития организации. В следствии чего приходится использовать ресурсы для решения данной проблемы. Чтобы этого избежать, необходимо поддерживать необходимый уровень компетенции у управленческого персонала [7].

В целом развитие является сложным процессом, что обусловлено его масштабами, количеством и разнообразием, большим количеством применяемых методов и иногда необходимости самостоятельно действовать, особенно в условиях сильной неопределенности или риска. Обучение начинается на моменте получения работником знаний и заканчиваются реализацией их в своей деятельности, а также передачи их в уже преобразованном виде другим работникам.

Согласно современным трендам в области управления человеческими ресурсами происходит перераспределение ответственности в сфере обучения сотрудников. Если раньше сотрудники повышали квалификацию, проходя обучение в специальных центрах, современный персонал занимается самообразованием, а образовательные центры курируют данный процесс.

Сегодня основным направлением развития является повышение квалификации, которое направлено на совершенствование профессиональных компетенций управленческого персонала. Главной задачей подобных курсов является удовлетворение потребностей специалистов в получении наиболее полного количества необходимой информации для его профессиональной деятельности. Кроме того, ещё одной приоритетной целью является обновление знаний специалиста в определенной области по причине повышения требований работодателя.

Для такой категории работников как управленческий персонал предложены следующие виды повышения квалификации:

- выездной формат обучения: краткие курсы, семинары, командировки и т.д.;
- индивидуальные стажировки;
- дистанционные интерактивные программы образования.

Разработаны разнообразные формы повышения квалификации, к ним относят:

– программы длительностью менее 72 часов. Обучение реализуется в рамках актуальных проблем в определенной сфере профессиональной деятельности слушателей. В конце курса, каждый участник учебной группы проходит оценочные процедуры. Если аттестация прошла успешно, участнику выдается сертификат, подтверждающий получение им краткосрочного курса повышения квалификации в учебном заведении;

– длительные программы, срок прохождения - более 100 часов. Здесь рассматриваются вопросы и инновации в необходимых сферах их профессиональной деятельности. В конце курса слушатели аттестацию по теме материалов программы. Участнику, успешно прошедшего обучение выдается свидетельство, подтверждающее получение им повышения квалификации;

– семинары проблемного или тематического характера. Длительность не более 100, но не менее 72 часов. Здесь происходит изучение наиболее остро стоящих вопросов в социально-трудовой или научной деятельности слушателей. Далее сдается экзамен или зачёт, или же пишется и защищается реферат. Если

аттестация пройдена участником курса успешно, ему выдается персональное удостоверение, подтверждающее получение им повышения квалификации [11].

Тем не менее, существуют проблемы внедрения программ повышения квалификации данной категории для всех организаций. Это связано с изменением требований к уровню квалификации управленческого персонала и появлением новой информации по тем или иным аспектам деятельности, а также со стремлением руководства повысить эффективность работы предприятия. Большое влияние также оказывает конкуренция между организациями и требования рынка труда.

Рассмотрим наиболее распространенные ошибки при составлении программ повышения квалификации управленческого персонала:

- игнорирование мнения сотрудников при планировании обучения. В некоторых организациях существует такая проблема, когда при разработке плана обучения руководитель не учитывает мнения работников компании, полагая, что знает, что необходимо для организации и её сотрудников. Это одна из наиболее грубых ошибок, так как в последствии принятых решений руководитель может не только не получить ожидаемого эффекта, но и оказать негативное влияние на развитие компании;

- завышенные ожидания. Помимо вышеперечисленного существует также ещё такая ошибка как завышенные ожидания от внедрения новых технологий повышения квалификации. Некоторые работодатели считают, что раз они внедрили что-то новое в рабочий процесс, то деятельность компании как по волшебству должна мгновенно улучшиться в несколько раз. Но изменения могут проходить довольно медленно и эффект будет виден не сразу. Поэтому в некоторых случаях руководству следует запастись терпением и не требовать от работников ожидаемых результатов;

- недостаточная информированность. В современное время крайне важно, чтобы показатели эффективности развития предприятия учитывали все наиболее выгодные параметры организационной среды, в том числе конъюнктуру рынка, соответствие технологиям и многое другое;

- недостаточный учёт всех факторов, может привести к ошибкам при составлении плана по повышению квалификации. Что в свою очередь также может не дать эффективного результата. Так как информация может оказаться неполной, устаревшей или просто не востребованной на рынке. Поэтому крайне важно собрать как можно более полную информацию, о сфере которая будет улучшена.

В соответствии с этим, предложены к внедрению инновационные технологии по личностно-профессиональному развитию управленческих работников:

1. Внедрить программу тренинга для руководства, где соединены развитие всех категорий персонала и организации в целом. Обучение направлено на постановку и разработку проблем, как в традиционном обучении, так и инновационного характера по решению управленческих задач.

Такая форма обучения является стимулом инновационных изменений в функционировании организаций, носит инновационный характер.

2. Необходимо оптимизировать процессы дистанционного обучения управленческого персонала посредством использования встроенных информационных технологий. Распространить использование такого рода подходов, позволяющих закрепить полученные знания, что положительно влияет на экономию времени управленческого персонала.

Создать специальную базу данных, содержащую ответы на часто задаваемые вопросы в сфере управления более новыми сотрудниками. На основе этой базы будет работать чат-бот, к которому в любой момент сможет обратиться менее опытный руководитель, где он сможет быстро получить ответ на вопрос в любое удобное для него время.

Ниже представлены потенциальные программы обучения и развития управленческого персонала (таблица).

Таблица

Потенциальные программы обучения управленческого персонала

Название программы	Цель	Уровень руководителей
Новая энергия лидерства	Подготовка руководителей для решения стратегических и операционных задач, стоящих перед организацией	Руководители высшего звена
Алгоритм управления	Формирование единого понимания ключевых аспектов управления, изучение инструментов эффективного управления и выполнения поставленных задач	Линейные руководители
Корпоративный MBA	Изучение финансового менеджмента, стратегического HR, маркетинга и лидерства	Линейные руководители
Академия менеджмента	Изучение и отработка управленческих функций (очный формат)	Линейные руководители
Совместная программа развития с ведущими вузами региона	Развитие лидерских качеств и компетенций руководителей	Линейные руководители

Выводы. В заключении отметим, управленческий персонал должен иметь высокий уровень квалификации и понимать собственную ответственность за осуществляемые ими решения. Выявлено, что существует проблема узкой направленности обучения для руководителей, при этом потеря рабочего времени и сложность при проведении обучения в специализированных центрах, что усилит рискованные события в организации управленческой деятельности.

Литература:

1. Армстронг, М. Практика управления человеческими ресурсами / М. Армстронг. пер. с англ. – 8е изд. – СПб.: Питер, 2017. – 832 с.

2. Балашов В.Н. – КРІ как инструмент результативной и эффективной деятельности. – Ежегодник «Виттевские чтения» – №1, 2014. С. 274-276.
3. Базаров, Т.Ю. Управление персоналом / Т.Ю. Базаров, Б.Л. Еремин. - 7-е изд., перераб. и доп. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2017. – 560 с.
4. Бичева И.Б. Формирование карьерной компетенции бакалавров экономики // Вестник Мининского университета. 2014 – №2 – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/477/453> (дата обращения 20.12.19).
5. Блинов А.О, Василевская О.В. Искусство управления персоналом, - М, Гелан, 2013. – 411 с.
6. Веснин, В. Р. Менеджмент: Учебное пособие / В.Р. Веснин. - М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2015. – 504 с.
7. Зинагулин Л.Ф. Корпоративное управление. Сб. документов. М.: Нива России, 2014. – 304 с.
8. Кибанов, А.Я. Управление персоналом в России: история и современность: монография. / под ред. А.Я. Кибанова. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 240 с.
9. Кудасва М.М. Современный подход к развитию управленческого персонала // Дискуссия № 7 (25) – 2012. – С. 54-58.
10. Маслов, Е.В. Управление персоналом в системе управления организацией [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vuzlib.net/beta3/html/1/5443/5447/> (дата обращения: 03.12.2019).
11. Панов М.М. Оценка деятельности и система управления компанией на основе КРІ / - М.: НИЦ ИНФРА-М, 2015.
12. Спивак, В.А. Управление персоналом для менеджеров: учебное пособие / В.А. Спивак. – М.: Юрайт, 2017. – 358 с.
13. Яшкова Е.В. Формирование ценностных отношений к человеку у студентов вуза в процессе профессиональной подготовки диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Нижний Новгород, 2006.
14. Яшкова Е.В., Павлова Ю.А. Внедрение компетентного подхода в управление персоналом организации в период модернизации российской экономики / Современные наукоемкие технологии. Региональное приложение. 2015. № 2 (42). С. 124-129.

Психология

УДК 37.015.3

магистрантка Бухарова Елена Борисовна

Забайкальский государственный университет (г. Чита);

кандидат психологических наук Плотникова Маргарита Юрьевна

Забайкальский государственный университет (г. Чита)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СУБЪЕКТИВНОГО ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА С ПОКАЗАТЕЛЯМИ СУВЕРЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА У ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы становления личности в подростковом возрасте. Описаны, выявленные в ходе исследования, взаимосвязи показателей субъективного переживания одиночества с показателями суверенности психологического пространства у подростков. Рассмотрены основные понятия: «субъективное переживание одиночества», «суверенность психологического пространства» и др. раскрыты пути психологического сопровождения личности в подростковом возрасте, с учетом выявленных и описанных взаимосвязей.

Ключевые слова: подростковый возраст, субъективное переживание одиночества, суверенность психологического пространства, психологическое сопровождение.

Annotation. This article is devoted to the problems of personality formation in adolescence. The study revealed a correlation between the subjective experience of loneliness in the adolescence and the sovereignty of their psychological space. The article deals with the basic concepts: «subjective experience of loneliness», «sovereignty of psychological space» and others. The author considers the ways of psychological support of personality in adolescence, taking into account the identified and described relationships.

Keywords: adolescence, subjective experience of loneliness, sovereignty of psychological space, psychological support.

Введение. Проблема становления личности в подростковом возрасте и роль психологического сопровождения в учебно-воспитательном процессе привлекают всё большее внимание исследователей. Особый интерес вызывают вопросы субъективного переживания одиночества подростков. В силу возрастных особенностей подросток наиболее остро реагирует на фрустрацию потребностей в интимно-личностном общении, самоутверждении, понимании, признании, любви, вследствие чего, негативные переживания по поводу одиночества в подростковом возрасте обостряются.

В тоже время значимой потребностью в данном возрастном периоде является потребность устанавливать регулируемые границы между собой и внешней средой, что позволяет подростку сохранять психологическое благополучие и собственную индивидуальность.

Учёные (П.Г. Гасанова, Е.Н. Климентьева, С.Г. Корчагина, С.Г. Трубникова и др.) отмечают, что одиночество одно из самых тяжелых и острых эмоциональных состояний, которое, прежде всего, связано с переживанием человеком его оторванности от сообщества людей, семьи, некой исторической реальности, что впоследствии приводит к дисгармонии личности, страданию, кризису собственного «Я». Особенно болезненно данные процессы переживаются в подростковом возрасте, поводом для которых могут быть возникающие конфликты между подростками и взрослыми. Как отмечают исследователи (Е.Н. Заворотных, М.К. Омарова и др.), в основе конфликтов лежит недоверие взрослых (родителей, лиц их замещающих, учителей) к подросткам, вторжение в приватную жизнь. Вмешательство взрослых в психологические границы несовершеннолетних, приводит к разрушению психологических границ социального пространства, в связи с чем, у подростка возникает ощущение собственной изолированности, чувство непонимания со стороны взрослых, что вызывает субъективное переживание одиночества.

Состояние и сохранность психологического пространства, целостность его границ, отсутствие ощущения одиночества определяют психологическое благополучие подростка, поэтому, так необходимо выявление взаимосвязи субъективного переживания одиночества с суверенностью психологического пространства у подростков.

Изложение основного материала статьи. Анализ психологической литературы показал, что, несмотря на то, что в литературе имеется богатый материал, посвященный проблемам исследования одиночества как субъективного переживания, и проблемам исследования суверенностью психологического пространства личности, недостаточное внимание уделено исследованиям взаимосвязей показателей субъективного переживания одиночества с показателями суверенности психологического пространства у подростков. В связи с этим нами была сформулирована проблема исследования: существует ли взаимосвязь показателей субъективного переживания одиночества с показателями суверенности психологического пространства у подростков? Каково содержание взаимосвязей?

Мы предположили, что существует взаимосвязь показателей субъективного переживания одиночества с показателями суверенности психологического пространства у подростков.

Теоретико-методологическую основу нашего исследования составили положение концепции С.В. Духновского о дистанции межличностных отношений; положение концепции суверенности психологического пространства личности (С.К. Нартова-Бочавер).

Исследование проводилось на базе МБОУ Средняя общеобразовательная школа № 9 г. Чита. В исследовании принимали участие ученики 9 «Д» класса. Выборка исследования составила 30 человек. Из них 14 девочек и 16 мальчиков, средний возраст испытуемых 14 лет.

С целью выявления показателей субъективного переживания одиночества нами был применен комплекс психодиагностических методик: методика диагностики степени одиночества у подростков «Шкала субъективного переживания одиночества» С.В. Духновского, методика диагностики отношения личности к одиночеству «Дифференциальный опросник переживания одиночества» Е.Н. Осина, Д.А. Леонтьева, «Методика субъективного ощущения одиночества» Д. Рассела и М. Фергюсона. С целью выявления показателей суверенности психологического пространства – психодиагностический комплекс «Суверенность психологического пространства - 2010» С.К. Нартова-Бочавер. Для выявления наличия взаимосвязей показателей субъективного переживания одиночества с показателями суверенности психологического пространства у подростков - коэффициент линейной корреляции Пирсона.

Раскроем содержание некоторых выявленных значимых корреляционных связей (результаты представлены в таблице 1). Следует отметить, что в результате корреляционного анализа показателей субъективного переживания одиночества с показателями суверенности психологического пространства были обнаружены двадцать статистически значимых отрицательных корреляционных связей.

Таблица 1

Взаимосвязи показателей субъективного переживания одиночества с показателями суверенности психологического пространства у подростков, обнаруженные с помощью коэффициента линейной корреляции Пирсона

Показатели одиночества	Показатели суверенности психологического пространства						
	СПП-2010	СФТ	СТ	СВ	СП	СС	СЦ
Шкала субъективного переживания одиночества	-0,45*	-0,53**	-0,35	-0,20	-0,49**	0,07	-0,28
Шкала «Изоляция»	-0,59**	-0,15	-0,45*	-0,18	-0,39*	-0,35	-0,54**
Шкала «Самоощущение»	-0,41*	-0,15	-0,46**	-0,40*	-0,21	-0,16	-0,28
Шкала «Отчуждение»	-0,39*	-0,21	-0,48**	-0,30	-0,10	-0,06	-0,35
«Радость уединения»	-0,42*	-0,16	-0,44*	-0,47**	-0,18	-0,06	-0,34
Субъективное переживание одиночества	-0,47**	-0,15	-0,50**	-0,36*	-0,37*	-0,14	-0,36*

Примечание. * - коэффициент корреляции Пирсона(r),превышающий критическое значение для $p < 0,05$; **-коэффициент r , превышающий критическое значение для $p = 0,01$

Обнаруженная отрицательная связь показателя субъективного переживания одиночества с показателем суверенности психологического пространства $r = - 0,45^*$ ($p < 0,05$), указывает на то, что возрастание интенсивности субъективного переживания одиночества в исследуемой выборке подростков сопровождается одновременным снижением уровня суверенности психологического пространства.

Подростки, переживая чувство одиночества, переживают вместе с этим и депривированность суверенности психологического пространства: возникает чувство депривации суверенности собственного «Я», снижается чувство уверенности в себе, доверие к миру. Это можно объяснить социальным воздействием, высоким уровнем притязаний со стороны других людей на личную собственность подростка, территорию, мировоззрение, притязания по отношению к его телесности. Высокий уровень субъективного переживания одиночества у подростков повышает, усиливает психологическое состояние депривации, связанное с нарушением функций суверенности собственного «Я», потребности в приватности.

Отрицательная связь показателя субъективного переживания одиночества с показателем суверенности физического тела ($r = - 0,53^{**}$, $p < 0,01$), говорит о том, что возрастание интенсивности субъективного переживания одиночества в исследуемой выборке испытуемых сопровождается одновременным снижением уровня суверенности физического тела.

Подростки испытывая чувство одиночества, одновременно переживают чувство деперсонализации собственного тела, низкий уровень своей телесности, что проявляется в неприятии прикосновений, обостренных ощущениях запахов, чувством принуждения в отпавлении своих потребностей, возникает нечувствительность к телесной информации, низкий уровень болевой чувствительности.

Вместе с тем подростки испытывают фрустрацию потребности установления контакта с собственным телом, развития собственной телесности, в установлении контакта с окружающим миром, другими людьми. Снижается доверие к миру, уровень исследовательской и конструктивной деятельности, а также возможность устанавливать длительную надежную привязанность с другими людьми. Таким образом, высокий уровень переживания одиночества у подростков усиливает психологическое состояние деперсонализации, связанное с телесностью, ощущением границ собственного тела, телесного контакта с другими людьми, миром, усиливает дискомфортные телесные ощущения.

Выявленная значимая отрицательная связь, установленная для показателей измеряемых параметров шкалы изоляции и суверенности ценностей ($r = - 0,54^{**}$, $p < 0,01$), указывает на то, что возрастание интенсивности переживания изоляции в исследуемой выборке подростков сопровождается одновременным снижением суверенности ценностей.

Подростки испытывая чувство изоляции, вместе с тем переживают и депривированность ценностей: возникает переживание депривации права экзистенциальной уверенности, снижается чувство уверенности в себе, доверие к миру, усиливается тревожность, что можно объяснить насильственным принятием «не своих, чужих» ценностей для подростков. На фоне высокого уровня изоляции подростки переживают снижение критичности к идеологическому воздействию, снижается чувство собственной ответственности за принятые решения, транслируемые подростками ценности.

Высокий уровень переживания изоляции у подростков усиливает психологическое состояние депривации экзистенциальной уверенности, связанное с насильственным принятием не близких ценностей подростками, что может усиливать тревожность, неудовлетворенность собой и своим положением, обострять конфликтность со значимыми взрослыми. Подростки испытывают потерю чувства доверия к миру, взрослым, сверстникам, формируется дистанция в отношениях, отдаление и отчуждение от окружающего природного, социального мира, что приводит к тому, что у подростков нет людей, с которыми возможен близкий контакт.

Выявленная значимая отрицательная связь показателя субъективного переживания одиночества - самооощения с показателем суверенности психологического пространства - суверенность территории ($r = - 0,46^{**}$, $p < 0,01$), говорит о том, что возрастание интенсивности переживания самооощения в исследуемой выборке испытуемых подростков сопровождается одновременным снижением суверенности территории.

Подростки, испытывая чувство одиночества и рассматривающих себя как одиноких людей, переживают и депривированность территориальных границ. У подростков возникает переживание депривации права первенства, право на автономию, приватность, что можно объяснить социальным воздействием, высоким уровнем притязаний на личную собственность, территорию подростков со стороны взрослых. Все это может усиливать чувство неудовлетворенности собой, своим положением в социальных группах, тревожность, снижать доверие подростка к миру, другим людям – взрослым и сверстникам.

Мы описали содержание лишь некоторых выявленных значимых связей в ходе нашего исследования, но в целом, следует подчеркнуть, что выдвинутая нами гипотеза о том, что существует взаимосвязь показателей субъективного переживания одиночества с показателями суверенности психологического пространства у подростков - нашла свое подтверждение.

Раскроем пути психологического сопровождения личности в подростковом возрасте, с учетом выявленных и описанных взаимосвязей. На наш взгляд основными направлениями профессионального психологического сопровождения личности в подростковом возрасте в вопросах субъективного переживания одиночества и суверенности психологического пространства являются психологическое просвещение и психологическая профилактика.

Цель психологического просвещения – формирование психологической грамотности и культуры подростков. Формирование точных знаний позволяет расширить имеющиеся представления подростков о психологическом содержании одиночества, суверенности, а также способствует созданию устойчивой потребности в психологической осведомленности в вопросах собственного становления и развития. Реализация психологического просвещения возможна через открытые лекции, создание и ведение психологических групп в социальных сетях, психологические мастерские, кружковую деятельность, специально разработанные брошюры, стендовую информацию, подборку психологических фильмов и книг.

Формированию более эффективных поведенческих стратегий, способов реагирования в ситуации высокого уровня субъективного переживания одиночества способствует психологическая профилактика, осуществляемая через тренинговые методы работы. Ведение тренингов с использованием методов социально-психологического обучения позволяет на практике отработать конструктивные навыки самоанализа, развить рефлексию подростков, обнаружить причинно-следственные связи эмоциональных, телесных реакций, сформировать собственную систему ценностей и отношений к миру в вопросах переживаемого чувства субъективного одиночества и суверенности психологического пространства.

В систему психологического сопровождения может также войти психологическое консультирование в индивидуальной и групповой форме с использованием современных технологий психологической помощи подросткам.

Выводы. Таким образом, установлено, что у подростков возрастание интенсивности субъективного переживания одиночества сопровождается одновременным снижением уровня суверенности психологического пространства. Раскрытие и описание содержания корреляционных связей позволяют рассматривать качественные характеристики связей показателей субъективного переживания одиночества с показателями суверенности психологического пространства, а также искать эффективные пути психологического сопровождения личности в подростковом периоде становления.

Проблема изучения взаимосвязей показателей субъективного переживания одиночества с показателями суверенности психологического пространства у подростков, а также вопросы психологического сопровождения подростков - представляются нам перспективными для дальнейших исследований. Результаты исследования могут быть полезны психологам, осуществляющих свою профессиональную деятельность в общеобразовательных школах, лицеях в работе с детьми подросткового возраста.

Литература:

1. Гасанова П.Г., Омарова М.К. Психология одиночества. Киев: Общество с ограниченной ответственностью «Финансовая Рада Украины» (Киев), 2017. 76 с.
2. Духновский С.В. Психология отношений личности: монография. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2014. 380 с.
3. Заворотных Е.Н. Социально-психологические особенности одиночества как субъективного переживания: диссер. на соиск. уч. степ. канд. псих. наук. – Спб., 2009. 254 с.
4. Климентьева Е.Н. Одиночество как социальная проблема современной России // Вестник Адыгейского государственного университета. 2009. № 3. С. 97-101
5. Корчагина С.Г. Психология одиночества: учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. 228 с.
6. Нартова-Бочавер С.К. Новая версия опросника «суверенность психологического пространства - 2010» // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 3. С. 105-119.
7. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. СПб.: Питер, 2008. 400 с.

Психология

УДК: 159.922.767

кандидат психологических наук, старший преподаватель Данилова Юлия Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
"Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена" (г. Санкт-Петербург);
кандидат психологических наук, доцент Данилова Марина Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Санкт-Петербургский государственный университет» (г. Санкт-Петербург)

ДОВЕРИЕ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ЖИЗНЬЮ У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ МАТЕРИНСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности проявления доверия к себе и удовлетворенность жизнью у подростков-сирот, переживших травму расставания со значимыми взрослыми и испытывающих материнскую и семейную депривацию. Выявлено, что подростки-сироты значимо меньше доверяют себе в различных видах деятельности и отношений. Удовлетворенность жизнью у подростков-сирот также ниже, чем у семейных подростков. Взаимосвязи доверия к себе и удовлетворенности жизнью отражают важное значение семейных отношений для повышения удовлетворенности в разных сферах жизнедеятельности.

Ключевые слова: доверие, подростковый возраст, материнская депривация, семья, семейная депривация, психология сиротства.

Annotation. The article discusses the feature of self-trust manifestation and satisfaction with life in adolescence from orphanage, who have experiences trauma of separation from significant adults and maternal and family deprivation. It was revealed that orphans significantly less trust themselves in various activities and relationships. Life satisfaction among orphan adolescents is also lower than that in family adolescents. The relationship between self-trust and life satisfaction reflects the importance of family relationships for increasing life satisfaction.

Keywords: trust, adolescence, maternal deprivation, family, family deprivation, psychology of orphanhood.

Введение. Подростковый возраст – период становления личности, формирования системы ценностей и нравственных позиций, активизации процессов самоидентификации, самоопределения и выбора жизненного пути. По официальным данным Федеральной службы государственной статистики [15] на 2018 год в России насчитывалось более 45 тысяч подростков старше 10 лет, воспитывающихся в различных государственных учреждениях, чьи родители умерли, лишены родительских прав или ограничены в них. Ежегодно около 16 тысяч выпускников образовательных учреждений для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, выходят на самостоятельную жизнь.

Изложение основного материала статьи. В процессе воспитания в семье ребенок получает от родителей все многообразие эмоций, чувств, знаний и жизненного опыта. Во многих исследованиях, посвященных подростковому возрасту, отмечается роль отношений с родителями в разных сферах личностного развития: в формировании самооценки и идентичности, межличностного доверия и субъективного ощущения благополучия и т.д. [3; 12; 17; 18]. Воспитание в сиротских учреждениях и заведениях для детей, лишенных родительского попечения, не позволяет создать условия получения воспитанниками реального опыта эмоциональных отношений и взаимодействия в семье, что, несомненно, относится к неблагоприятным факторам развития личности и социализации. Причем, исследования показывают, что с возрастом последствия материнской и семейной депривации проявляются в усугублении личностных, межличностных и социальных проблем во всех сферах жизни [1; 16; 13]. Материнская депривация является мощным патогенным фактором в отношении целого ряда серьезных нарушений личностного развития. Наиболее ярко последствия материнской депривации проявляются у воспитанников сиротских учреждений [5]. Исследования свидетельствуют о специфической, качественно иной картине личностного развития этих детей и подростков. Нередко у них проявляются искажения развития личности в эмоциональной, коммуникативной, мотивационной сферах, нарушение половой идентификации, незрелость ценностно-смысловых ориентаций и пр. [8; 9; 10; 12].

Анализ современных исследований показывает, что материнская депривация и отсутствие положительного примера семьи приводят к формированию неуверенности в себе, в своем будущем, препятствует развитию коммуникативного потенциала личности и затрудняет социальную интеграцию. Воспитанникам зачастую свойственны замкнутость, недоверие к окружающим при высокой внушаемости, озлобленность, эмоциональная неустойчивость в стрессовых ситуациях. В целом ситуация жизни вне семьи приводит к проявлению чувства собственной ненужности, недоверию к себе и другим, слабой социальной информированности о мире вне стен сиротского учреждения [8; 16].

Феномен доверия является одним из актуальных и обсуждаемых в современном научном сообществе. В работах Скрипкиной Т.П. доверие представляется самостоятельным социально-психологическим феноменом и проявляется в доверии к миру и к себе [4; 11]. Доверие в жизни человека является условием целостного взаимодействия, целостного существования личности, тем самым выполняя крайне важные, фундаментальные функции. Для возникновения доверия необходимы два условия: значимость объекта доверия в настоящем, а также оценка объекта как безопасного для человека. Согласно Э. Эриксону [15], так называемое базовое доверие формируется в первый год жизни ребенка при условии, что мать или другой значимый взрослый в ее отсутствие, обеспечивает ему безопасность. К. Роджерс [15] выделяет понятие доверия личности к себе, то есть доверие к своему жизненному опыту, «целостное организмическое чувство ситуации». Согласно исследованию Альфреда Ничке, в котором автор указал на высокую значимость атмосферы доверия для человека с самых первых моментов его жизни. Атмосфера доверия является принципиальным условием развития ребенка, без которого оно невозможно, даже при благополучных внешних обстоятельствах [2]. Формирование и развитие доверия к внешнему миру изучалось в связи феноменом привязанности. Согласно последним современным исследованиям, обнаружено нарушение формирования привязанности и базового доверия у маленьких детей, воспитывающихся в условиях материнской депривации [6]. Однако, различные специфические аспекты проявления доверия в подростковом периоде у детей, переживших материнскую и семейную депривацию, остаются недостаточно изученными.

Гипотезы исследования:

- последствия материнской депривации и травма расставания с семьей тесно связаны с проявлениями доверия к себе в различных областях жизнедеятельности не только в раннем возрасте, но и в подростковом.
- подростки-сироты, пережившие травму расставания с семьей и испытывающие последствия материнской депривации, ощущают субъективное неблагополучие;
- уровень проявления доверия к себе может выступать в качестве одного из возможных факторов удовлетворенности жизнью и различными ее аспектами.

Задачами работы являются исследование доверия к себе в подростковом возрасте, в частности у подростков в ситуации материнской и семейной депривации; исследование влияния факторов наличия семьи и семейного воспитания на проявление доверия в разных сферах жизни подростков; определение взаимосвязей доверия к себе и удовлетворенности различными аспектами жизни подростков.

Характеристика выборки.

В исследовании приняли участие 207 респондентов в возрасте 14-17 лет, в том числе 107 подростков сирот и 100 подростков, проживающих в полных семьях). Для решения поставленных задач применялись следующие методики: рефлексивный опросник уровня доверия к себе Т.П. Скрипкиной (2006) [4] и Шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера в адаптации Е.Н. Осина, Д.А. Леонтьева [7]. Статистическая обработка проводилась с помощью компьютерной программы SPSS.

На основании анализа результатов рефлексивного опросника Скрипкиной Т.П. были получены данные об уровне и различиях доверия к себе в разных сферах жизни подростков, различающихся социальной ситуацией развития. Воспитанники сиротских учреждений в большей степени проявляют доверие к себе в таких сферах, как отношения с друзьями (4,34) и маленькими детьми (4,15); в меньшей мере подростки сироты доверяют себе в умении разнообразно провести досуг (3,53), интеллектуальной деятельности (3,42), в умении выстраивать отношения с родителями (3,26). В то же время, у подростков из полных семей доверие к себе в умении интересно провести досуг (4,5), в отношениях с родителями (4,43), в интеллектуальной деятельности (4,38), в отношениях в семье (4,36) выражены в большей степени. Наименьшие оценки получили такие показатели, как доверие к себе в умении решать бытовые вопросы (4,12), во взаимоотношениях с представителями противоположного пола (3,88) и с младшими школьниками (4,02). Таким образом, подростки проявляют меньше всего доверия к себе в тех сферах жизни, изменение которых является прямой задачей подросткового возраста – трансформация представлений об отношениях с младшими детьми, выстраивание отношений с представителями противоположного пола. Необходимо отметить, что в группе подростков сирот доверие к себе в отношениях с родителями (которых они знают и изредка видят) также является слабо выраженным, что может говорить о нерешенной задаче предыдущего возрастного периода. В целом, у подростков, испытывающих семейную и материнскую депривацию, уровень доверия к себе ниже, чем у подростков из полных семей. Выявлены также достоверные различия между группой подростков сирот и группой семейных подростков по показателям доверия к себе в учебной ($p < 0,05$) и интеллектуальной деятельности ($p < 0,001$), в умении разнообразно и интересно проводить досуг и выстраивать взаимоотношения с родителями ($p < 0,001$).

В качестве показателей удовлетворенности различными сторонами жизни мы выделили параметры Шкалы удовлетворенности жизнью Э. Динера:

1) «жизнь-идеал» – подросток считает свою жизнь идеальной; 2) «жизнь складывается благополучно» – подросток уверен в благополучном течении своей жизни; 3) «удовлетворенность жизнью»; 4) «в жизни есть все необходимое» – по мнению подростка в его жизни имеется все необходимое; 5) «в жизни ничего бы не поменял» – если бы подростку представилась возможность, он ничего бы не изменил в своей жизни. Все эти показатели определялись в баллах от 1 до 7 (чем выше балл, тем более респондент согласен с утверждением).

Изучение удовлетворенности жизнью по методике Э. Динера показало, что у подростков, воспитывающихся в родительских семьях, общая удовлетворенность находится на среднестатистическом уровне (23.8). Среди составляющих ее показателей наивысший балл получил параметр «жизнь складывается благополучно» (5.40), параметр «в жизни ничего бы не поменял» также находится на уровне выше среднего (4.19), что говорит о субъективном благополучии этих подростков. В группе подростков сирот общий показатель удовлетворенности жизнью находится на нижней границе средне-нормативных значений (20.17). По отдельным показателям самый высокий балл у параметра «в жизни есть все необходимое» (4.86), а самый низкий – «в жизни ничего бы не поменял» (2.21). Достоверные различия обнаружены по параметрам «жизнь складывается благополучно» ($p < 0,05$), «в жизни ничего бы не поменял» ($p < 0,001$), а также по общей удовлетворенности жизнью ($p < 0,05$), которые у подростков из семей значимо выше.

Для изучения взаимосвязей параметров удовлетворенности жизнью и доверия к себе, был применен корреляционный анализ. В группе подростков сирот обнаружено 5 положительных корреляций. Параметр «жизнь складывается благополучно» обнаружил положительную взаимосвязь ($p < 0,05$) с доверием к себе в

отношениях с представителями противоположного пола. Параметр «удовлетворенность жизнью» положительно коррелирует с доверием к себе в интеллектуальной сфере, и так же в отношениях с представителями противоположного пола и ($p < 0,05$). Показатели «в жизни ничего бы не поменял» и «жизнь-идеал» положительно связаны (при $p < 0,001$) с доверием к себе в интеллектуальной сфере. Таким образом, наибольшее количество корреляций обнаружил параметр доверия к себе в отношениях с представителями противоположного пола, что в целом частично отражает задачи возрастного развития.

В группе подростков из полных семей обнаружено 26 связей параметров удовлетворенности жизнью с показателями доверия к себе. Все связи положительные. Параметр «жизнь складывается благополучно» образовал положительные взаимосвязи со следующими параметрами доверия: в деятельности (учебной и интеллектуальной), в межличностных отношениях (с младшими школьниками, учителями на уровне значимости $p < 0,05$; с друзьями и представителями противоположного пола на уровне значимости $p < 0,001$) и в умении разнообразно провести досуг ($p < 0,05$). Параметр «удовлетворенность жизнью» положительно коррелирует с доверием к себе в отношениях с друзьями, младшими школьниками и представителями другого пола ($p < 0,001$). Показатель «в жизни есть все необходимое» положительно взаимосвязан с параметрами доверия к себе в отношениях с друзьями и младшими школьниками ($p < 0,001$), а также в отношениях с представителями противоположного пола, родителями, в семье и в учебной сфере ($p < 0,05$). Параметр «в жизни ничего бы не поменял» обнаружил прямые корреляции ($p < 0,05$) с параметрами доверия к себе в интеллектуальной сфере, в отношениях с друзьями, младшими школьниками и представителями противоположного пола, с друзьями и в бытовой сфере ($p < 0,001$). Показатель «жизнь-идеал» образовал прямые корреляции с доверием к себе в интеллектуальной и учебной сфере ($p < 0,05$) и в отношениях с представителями другого пола, друзьями и младшими школьниками ($p < 0,001$). Таким образом, можно сделать вывод, что с выделенными нами параметрами удовлетворенности жизнью наиболее всего коррелируют показатели проявления доверия к себе в отношениях с друзьями, младшими школьниками и представителями противоположного пола, что отражает закономерные возрастные задачи и показывает конструктивный ход развития психики на данном жизненном этапе в условиях семейного воспитания.

Данные корреляционного анализа подтверждают гипотезу о том, что в подростковом возрасте доверие к себе в различных сферах жизни может выступать в качестве факторов как удовлетворенности жизнью в целом, так и отдельными ее аспектами.

Выводы. Доверие к себе в подростковом периоде существенно различается в зависимости от социальной ситуации развития. Наиболее высокие показатели доверия наблюдаются в группе подростков, воспитывающихся в полной семье и имеющих возможность постоянного общения и взаимодействия с обоими родителями. В группе подростков, находящихся в условиях материнской и семейной депривации, обнаружены более низкие показатели доверия к себе.

Выявлены тесные связи показателей доверия к себе в деятельности и отношениях с удовлетворенностью различными аспектами жизни подростков, что позволяет рассматривать доверие в качестве одного из факторов удовлетворенности жизнью. Причем, стоит заметить, что большинство показателей, образовавших связи с удовлетворенностью жизнью, слабо выражены в структуре доверия к себе у подростков, живущих в условиях материнской и семейной депривации. Это позволяет определить основные мишени психологического вмешательства в целях повышения психологического благополучия этих подростков.

Литература:

1. Анисимова О.М., Трошихина Е.Г. Самоуважение и развитие личности // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2008. Вып.4. с. 65-74.
2. Больнов О.Ф. Новая открытость. Проблема преодоления экзистенциализма. Введение // Философская мысль. 2001. N1. с. 137-145.
3. Гуриева С.Д., Борисова М.М. Формирование социальных представлений о доверии в подростковом возрасте: Формирование социальных представлений о доверии в подростковом возрасте // Современные исследования социальных проблем. 2017. Том 8, N2. с.20-39. DOI: 10.12731/2218-7405-2017-2-20-39
4. Доверие в социально-психологическом взаимодействии / Под ред. Т.П. Скрипкиной. Ростов-на-Дону: РГПУ, 2006.
5. Куровский В.Н., Пяткина Г.Н. Материнская депривация и ее структурные компоненты // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. N10. с. 141-144.
6. Мухамедрахимов Р.Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та. 2011.
7. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008. [Диск CD, ISBN 978-6- 89697-157-3.].
8. Проблема сиротства в современной России: психологический аспект / под ред. А.В. Махнач, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. М.: Изд-во Институт психологии Российской Академии Наук, 2015.
9. Прихожан А.М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. – СПб.: Питер, 2007.
10. Психическое развитие воспитанников детского дома / ред. И.В. Дубровина, А.Г. Ружская. М.: Педагогика, 1990.
11. Скрипкина Т.П. Доверие как социально-психологическое явление: Дис... д-ра психол. наук: 19.00.05: Ростов н/Д, 1998.
12. Социальные детерминанты здоровья и благополучия подростков: материалы международного отчета по результатам исследования 2009-2010 гг. «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья» (HBSC). –http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0003/181551/E96444_part1-Rus.pdf (дата обращения 27.06.2016).
13. Трошихина Е.Г. Влияние ранней социальной депривации на развитие личности и психическую адаптацию детей с интеллектуальной недостаточностью: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1997.
14. Федеральная служба государственной статистики. Официальная статистика, 2018. <https://www.gks.ru/folder/10705>
15. Хьелл Л., Зиглер Д. [Hjelle L., Ziegler D.] Теории личности. Основные положения, исследования и применение. СПб.: Питер Пресс, 2009.

16. Brito E.S., Schoen T.H., Marteleto M.R.F., Oliveira-Monteiro N.R. Identity status of adolescents living in institutional shelters. *J Hum Growth Dev.* 2017. 27(3):315-321. DOI: <http://dx.doi.org/10.7322/jhgd.141279>
17. Sandhu D., Singh B., Tung S., Kundra N. Adolescent Identity Formation, Psychological Well-being, and Parental Attitudes // *Pakistan Journal of Psychological Research.* 2012. Vol. 27, No. 1. pp. 89-105.
18. Smetana J. The role of trust in adolescent–parent relationships: To trust you is to tell you. In K. Rotenberg (Ed.) // *Interpersonal Trust during Childhood and Adolescence.* Cambridge: Cambridge University Press. 2010. N3. pp. 223-246. DOI:10.1017/CBO9780511750946.011

Психология

УДК 159,9

кандидат психологических наук, доцент Кряжева Елена Вячеславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);

кандидат педагогических наук, доцент Виноградская Марина Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ТВОРЧЕСКОГО ТЕХНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические подходы к проблеме технического мышления через развитие творческого технического потенциала обучающихся в рамках психолого-педагогических технологий вузовской подготовки согласно требованиям современного общества. Составлена модель формирования творческого технического мышления.

Ключевые слова: творческое техническое мышление, психолого-педагогическая технология формирования и развития, критерии оценивания.

Annotation. The article examines theoretical approaches to the problem of technical thinking through the development of the creative technical potential of students within the framework of psychological and educational technologies of university training in accordance with the requirements of modern Society. The model of the formation of creative technical thinking.

Keywords: creative technical thinking, psychological-educational technology of formation and development, criteria of evaluation.

Введение. Информатизация современного общества предъявляет все более высокие требования к профессиональной подготовке выпускников вузов. В настоящее время для молодежи, вступающей в самостоятельную трудовую жизнь, необходимы глубокие знания научно-технических и экономических основ техники и технологий, вне зависимости от полученной специальности. Все это акцентирует внимание к проблеме развития технического мышления обучающихся в системе высшего профессионального образования.

Направление подготовки 09.03.02 Информационные системы и технологии ориентировано на виды профессиональной деятельности, связанные с усиленной подготовкой обучаемых в области современной техники и технологий: технического проектирования и оценки качества, разработки жизненного цикла, организации контроля качества информационных систем и(или) программных продуктов и др. Реализация данных требований возможна при условии развития у студентов творческого технического мышления как системообразующего компонента их профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Вопросы развития творческого технического мышления рассмотрены в фундаментальных и прикладных трудах известных в России и за рубежом педагогов и психологов (Г.С. Альтшуллер, А.В. Абдуллаев, П.Р. Атутов, Г.А. Балл, Г.М. Гаджиев, П.Я. Гальперин, Б.А. Душков, Т.В. Кудрявцев, Н.В. Матяш, К.Г. Марквардт, В.А. Поляков, Л.М. Серебрянников, В.Д. Симоненко, Ю.Л. Хотунцев, А.В. Чебышева, А.Ф. Эсаулов, И.С. Якиманская и др.).

Анализ данных работ позволил нам выявить следующие особенности технического мышления:

- проявляется в способности понимать и предлагать решения технико-технологических задач;
- имеет пятикомпонентную структуру, которая включает понятийный, образный, практический (Т.В. Кудрявцев), язык техники (М.В. Мухина), оперативный (Ф.А. Зуева, М.В. Мухина) компоненты;
- предполагает наличие интегративной системы знаний и умений, соотносимых с выполняемой деятельностью;
- является операциональной частью технических способностей.

При конкретизации понятия «творческое техническое мышление» мы опирались на следующее понимание творчества в психологической науке - как процессов интеллектуальной активизации личности, которые направлены на поиск решения в ситуации незавершенности и неопределенности, и связаны с преодолением имеющегося опыта, стереотипов, а также со спонтанностью мышления, умением нетривиально посмотреть на решаемую проблему.

К.С. Пигров [8] предлагает определение технического творчества как создания, усовершенствования или лучшего технологического использования различных технических объектов в рамках апробированных научных результатов и производственных возможностей предприятия. Деятельностную основу технического творчества составляет творческое техническое мышление.

Опираясь на исследования З.И. Калмыковой [4], мы можем выделить, на наш взгляд, наиболее важные показатели творческого уровня развития технического мышления: 1) оригинальность мысли, возможность получения ответов, далеко отклоняющихся от привычных; 2) быстрота и плавность возникновения необычных ассоциативных связей; 3) «восприимчивость» к проблеме, ее непривычное решение; 4) способность найти новые непривычные функции объекта или его части.

К наиболее важным функциям творческого технического мышления можно отнести:

- применение технико-технологических знаний и умений в профессиональной и социальной деятельности человека;
- творческое решение конструктивно-технологических задач.

Творческое техническое мышление, как процесс познавательной деятельности человека, содержит знание-умениевую компоненту, в которой теоретические знания составляют содержание большинства предметных действий, но и сами могут быть осознанно усвоены лишь при целенаправленной, активной, мотивированной и адекватной учебно-познавательной деятельности.

Вузовская подготовка призвана формировать у обучаемых творческие способности, необходимые для их дальнейшей профессиональной деятельности. В нашем исследовании, формирование творческих способностей носит прикладной характер и конкретизируется применительно к техническому мышлению. О развитии творческого технического мышления свидетельствуют следующие умения студентов:

- увидеть проблему в тривиальной технической ситуации, когда у студентов возникают нетривиальные для данного уровня подготовки вопросы;
- увидеть по-новому структуру технического объекта (его новые элементы, связи и функции и т.п.);
- переносить ранее усвоенные технико-технологические знания и умения в новую ситуацию (иметь обобщенные умения);
- комбинировать новый способ решения из элементов уже известных методов;
- построить оригинальное решение, без применения ранее известных аналогичных методов.

Практической реализацией предлагаемых идей является разработка психолого-педагогической технологии развития творческого технического мышления, которая проходит апробацию в физико-техническом институте КГУ им. К. Э. Циолковского.

Выстроенная технология представляет собой целостную педагогическую систему и раскрывает взаимосвязь всех компонентов и сторон учебного процесса; отражает его технологичность, поскольку раскрывает структуру и характеристики педагогической технологии; отвечает требованиям к ее проектированию (А.П. Беляева, М.В. Кларин и др.).

При разработке технологии развития творческого технического мышления нами учитывались две составляющие: профессиональная и личностная. Профессиональная составляющая соотносена с требованиями образовательных стандартов высшего образования по направлению подготовки 09.03.02 Информационные системы и технологии. В нашем исследовании готовность к успешной профессионально – технической деятельности у обучаемых обеспечивается следующими качествами личности:

- активным положительным отношением к технической деятельности (направленностью личности);
- наличием ряда характерологических черт, которые обеспечивают успешность именно данного вида деятельности: целеустремленность, последовательность, усидчивость и др.;
- способностью переживать во время занятия технико-технологической деятельностью благоприятные психические состояния;
- эрудицией в технической области;
- определенными индивидуально – психическими особенностями в сенсорной, умственной и моторной сферах, отвечающими требованиям технической деятельности.

Все вышесказанное послужило для нас ориентиром при разработке в дальнейшем модели формирования творческого технического мышления студентов. Опираясь на исследования, мы можем сформулировать важнейшие положения, которые легли в ее основу:

- творческие возможности заложены и существуют в каждом человеке, являясь естественной функцией мозга;
- развитие креативности происходит только в деятельности, носящей творческий характер;
- способность к творчеству предполагает наличие у человека общих и специальных (технических) способностей, мотивов, знаний и умений, опираясь на которые создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью или уникальностью;
- формирование творческой индивидуальности зависит от окружающей социальной и образовательной среды и ею детерминируется.

Модель технологии формирования творческого технического мышления обучаемых представлена графически.

Социальный заказ					
Модель личности и деятельности бакалавра по направлению 09.03.02 Информационные системы и технологии					
Цели и задачи образования, воспитания и развития бакалавра по направлению 09.03.02 Информационные системы и технологии					
Методолого - теоретические основы процесса формирования творческого технического мышления					
<i>философские</i>	<i>научно-технические</i>	<i>социально-профессионально-гигиенические</i>	<i>педагогические</i>	<i>психологические</i>	<i>методические</i>
Закономерности, принципы					
Научно-методические условия формирования творческого технического мышления					
<i>Организационно-предметные</i>			<i>процессуальные</i>		
Компоненты методики формирования творческого технического мышления					
<i>целевой</i>	<i>содержательный</i>	<i>процессуально-деятельностный</i>	<i>организационно-управляющий</i>	<i>результативно-оценочный</i>	
Функции методики формирования творческого технического мышления					
<i>социальная</i>	<i>интегративная</i>	<i>научно-техническая</i>	<i>профессионально-педагогическая</i>	<i>коммуникативная</i>	<i>рефлективная</i>
Процесс формирования творческого технического мышления					
<i>деятельность преподавателя</i>			<i>деятельность обучаемых</i>		
Этапы логико-психологической модели формирования творческого технического мышления					
<i>реализация установки на творческое восприятие</i>		<i>формирование проблемной ситуации</i>		<i>решение проблемной ситуации (на основе методологии технического творчества)</i>	
Сущностные характеристики результативности					
<i>профессиональная компетентность мобильность мастерство</i>		<i>профессиональная и социальная адаптивность</i>		<i>сформированность профессионально-важных, морально-нравственных и социально-значимых качеств личности</i>	

При выборе оптимальных средств управления познавательной деятельностью мы учитывали:

- формирование первоначальных представлений о технических процессах или явлениях, их связях и закономерностях протекания целесообразно осуществлять с привлечением задач описательного типа, что соответствует ассоциативно-рефлекторной теории управления (В.В. Давыдов, Ю.А. Самарин, Д.Б. Эльконин);

- формирование понятий об абстрактных технических объектах или явлениях, умений свободно оперировать знаниями осуществляется на основе теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина) с привлечением задач методологического, объяснительного и творческого типов;

- формирование определенных приемов мышления, практических и интеллектуальных умений организуют с учетом теории алгоритмизации в обучении (В.П. Беспалько, Л.Н. Ланда, А.Я. Лернер), при этом привлекаются задачи методологического и творческого типов.

Основную сложность в анализе и оценке творческих компонентов технического мышления для нас составило отсутствие психолого-педагогических моделей, связанных с возможностью операционализации и измерения показателей креативности. Как в отечественной, так и в зарубежной литературе наработаны различные подходы к представлениям о творчестве, связанные с исследованием количественных изменений. Так, например, существует подход, связанный с попытками найти закономерности взаимодействия между необычными и произвольными ассоциациями по сходству как механизма творчества (С.Л. Рубинштейн). Существуют и другие точки зрения, в которых механизм творчества может базироваться на чувствительности к побочному продукту деятельности (Я.А. Пономарев); условиях, обеспечивающих перенос знаний (А.Н. Леонтьев); обобщении как «механизме переноса» (В.В. Давыдов); структуре способностей («ядро-периферия») (В.Д. Шадриков) и др.

В нашей работе, для операционализации творческих компонентов технического мышления наиболее продуктивной является модель «интеллектуального диапазона» В.Н. Дружинина, которая позволяет: 1) операционализировать показатели креативности; 2) выявить диапазон креативности личности.

Индивидуальная продуктивность есть мера пригодности индивида к любой сфере жизнедеятельности (творческой, учебной, профессиональной). Уровень интеллекта определяется успешностью выполнения тестов интеллекта (типа структуры интеллекта Амтхауэра, общему интеллекту Спирмена и др.). Описание модели включает: - «верхний порог» - верхняя граница продуктивности (пределный уровень интеллектуальных достижений) задается индивидуальным уровнем интеллекта; - «нижний порог» - определенное минимальное значения, ниже которого значение продуктивности индивида быть не может.

Под индивидуальной продуктивностью мы понимали оценку сформированности компонентов технического мышления по специально разработанной шкале (с учетом специфики подготовки студентов по изучаемому направлению, в нашей работе, Информационные системы и технологии).

При выявлении критериев к экспертному оцениванию мы воспользовались разработанными на основе таксономии Б. Блума уровнями усвоения учебного материала, предложенными В.Н. Максимовой и В.П. Беспалько. Согласно которым, наиболее логично в качестве критерия сформированности технического мышления выделить умение осуществлять межпредметное обобщение и перенос системы технико-технологических знаний. Такой перенос сопровождается, как подтверждают исследования (Т.В. Кудрявцев, Е.Н. Милерян, Д.Ф. Эсаулов и др.) формированием и развитием творческо-конструкторских способностей и

технического мышления. Предлагаемые уровни усвоения послужили основой для разработки показателей выделенного нами критерия развития технического мышления.

Также для оценки индивидуальной продуктивности нами предполагается использование психодиагностических методик, направленных на выявление уровня развития технического мышления (технических способностей): тест структуры интеллекта Амтхауэра, тест Беннета и др. Интеллектуальный порог деятельности мы планируем определять по результатам прохождения студентами производственной и преддипломной практик, итоговой Государственной аттестации и защиты ВКР. Корреляционный анализ предлагаемых переменных (компонентов структуры технического мышления) позволит установить наличие, тип и силу корреляционных связей между ними.

Выводы. Совершенствование профессиональной подготовки студентов по направлению подготовки 09.03.02 Информационные системы и технологии с учетом требований ФГОС ВО 3+ заключается в развитии творческого технического мышления как компонента профессионального мышления. Стратегии развития творческого технического мышления должны исходить из исследования его целостной пятикомпонентной структуры с последующим анализом каждого из компонентов. Актуальным остается и исследование особенностей карьеры, отдельных аспектов карьеры (мотивации, карьерной готовности, успешности и т. д.), включение теоретических разработок в практику карьерного консультирования [11, С. 237].

Поскольку принятый подход к проблеме развития творческого технического мышления оказался продуктивным, то данное исследование будет продолжено. В теоретическом плане представляется целесообразным более глубокое исследование взаимосвязи развития творческого технического мышления в динамике формирования его отдельных компонентов. В практическом плане предполагается провести обработку уже полученных результатов и расширить эмпирическую базу исследования для определения направлений формирования необходимых компетенций студентов по новому поколению образовательных стандартов ФГОС ВО 3++ с учетом требований существующих профессиональных стандартов.

Литература:

1. Балл, Г.А. Психология в раиоигуманистической перспективе [Текст] / Г.А. Балл // Избранные работы. – Киев: Изд-во Основа, 2006. – 408 с.
2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
3. Зуева, Ф.А. Предпрофильное и профильное образование как эволюционные ступени профессионального репродуктивного потенциала личности [Текст]: Монография / Ф.А. Зуева.-Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2007. 173 с.
4. Калмыкова, З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости [Текст] / З.И. Калмыкова - М.: Педагогика, 1981. - 200 с.
5. Кудрявцев, Т.В. Психология технического мышления [Текст] / Т.В. Кудрявцев. - М.: Педагогика, 1975. - 304 с.
6. Максимова, В.Н. Интеграция в системе образования [Текст] / В.Н. Максимова. - СПб.: ЛОИРО, 2000. - 83 с.
7. Матяш, Н.В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования [Текст] / Под ред. В.В. Рубцова. – Мозырь: РМФ Белый ветер, 2000. – 286 с.
8. Пигров, К.С. Научно-техническое творчество: социально - философские проблемы [Текст] / К.С. Пигров. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1979. – 144 с.
9. Поваренков, Ю.П. Психологическая структура понятия «субъект труда» [Текст] / Ю.П. Поваренков // Междисциплинарный подход в становлении специалиста-профессионала в гуманитарном вузе / Под ред. М.Н. Заостровской, В.З. Юсупова. – Москва – Коряжма: Изд-во «Старая Вятка». – 2005. - С. 166-174.
10. Серебрянников, Л.Н. Комплексная технологическая подготовка школьников: Монография [Текст] / Л.Н. Серебрянников. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2004. - 500 с.
11. Цымбалюк, А.Э. Характеристика основных проблем психологии карьерного развития [Текст] / А.Э. Цымбалюк // Ярославский педагогический вестник. - 2016. - № 6. – С. 233-238.
12. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебн. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 318 с.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики лингвистического образования и межкультурной коммуникации Кузнецова Елена Николаевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы Хилько Ольга Владимировна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

КОММУНИКАТИВНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена проблеме коммуникативно- психологической адаптации на уроках иностранного языка как компонента психологической безопасности образовательной среды педагогического вуза. Авторы рассматривают основные условия организации безопасной образовательной среды в педагогическом вузе. Использование коммуникативных методов обучения иностранному языку способствует успешной психологической адаптации к условиям обучения, развитию коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: психологическая адаптация, психологическая безопасность, коммуникативные методы обучения, иностранный язык.

Annotation. The article considers the problem of communicative and psychological adaptation at foreign language lessons as a component of the psychological security of the educational environment of the pedagogical University. The authors consider the main conditions to organize a safe educational environment in the pedagogical

University. The use of communicative methods of teaching a foreign language contributes to the successful psychological adaptation to the learning environment, the development of communicative competence.

Keywords: psychological adaptation, psychological security, communicative methods of teaching, foreign language.

Введение. Психологическая безопасность образовательной среды является значимым условием сохранения психического и психологического здоровья всех участников образовательного процесса. Важным фактором психологической безопасности в образовательном пространстве выступает здоровое взаимодействие внутри группы, а также признание референтной значимости образовательного учреждения. Использование коммуникативных образовательных технологий (CLIL (предметно-языковое интегрированное обучение)), аудиовизуальный метод, драматизация, IT технологии) способствует успешной коммуникативно-психологической адаптации на уроках иностранного языка в педагогическом вузе. Интегрированное применение объяснительно-иллюстративных, личностно-ориентированных и развивающих технологий помогает успешной коммуникации среди учащихся, преодолению психологических и лингвистических барьеров, высокой мотивации к учебной деятельности. Процесс обучения становится более эффективным и психологически безопасным.

Изложение основного материала статьи. Под психологической безопасностью образовательной среды в педагогическом вузе мы понимаем такие условия работы и учебы, при котором все участники образовательного процесса (студенты, преподаватели, администрация вуза) способны сохранить свое психическое и психологическое здоровье и построить успешные, психологически безопасные взаимоотношения с окружающими их людьми, а также благополучно адаптироваться к разнообразным условиям жизни и учебы. Только в психологически здоровой среде может эффективно жить, учиться и развиваться как психически здоровая личность.

В психологически комфортной образовательной среде учащийся и преподаватель чувствуют себя защищенными и свободными от психологического насилия, они строят устойчивые доверительные отношения в группе, а учебное заведение с его нормами и требованиями является для них морально ценным и авторитетным. В данном контексте коммуникативный компонент является ключевым в организации безопасной образовательной среды. Не случайно развитие коммуникативной компетентности выступает основной целью педагогического образования. Без коммуникативных навыков, социальных и культурных норм поведения невозможно построить межличностные отношения и добиться благоприятных условий для учебной и профессиональной деятельности.

В процессе учебной деятельности основными причинами психологически нездоровой образовательной среды является негативное психологическое воздействие на уровне унижений, оскорблений, чрезмерных требований, несправедливого оценивания результатов учебной деятельности. И, как результат, утрата доверия к себе и окружающим, излишняя тревожность, психосоматические нарушения, и отсутствие нормального общения внутри группы. Психологическое неблагополучие образовательной среды вуза выступает угрозой личностному развитию всех участников образовательного процесса и низкому результату самой учебной деятельности.

Образовательная политика Российской Федерации направлена на сохранение и укрепление физического, психического и социального здоровья всех субъектов системы образования. Законодательно основные подходы к обеспечению безопасности в образовательных институтах прописаны в ряде Федеральных законов РФ [6; 7].

На базе Ставропольского педагогического института проводится работа в рамках научно-исследовательской лаборатории «Антропологические основы формирования у детей и учащейся молодежи ценностных установок здоровьесбережения и собственного стиля здорового образа жизни». Разработаны и внедряются в практику здоровьесберегающие технологии, направленные на организацию безопасной образовательной среды, а также на развитие психологической компетентности учителя в области сохранения и укрепления собственного здоровья и здоровья обучающихся [2; 3; 4].

В рамках обучения иностранному языку грамотное применение современных коммуникативных образовательных технологий, таких как CLIL (предметно-языковое интегрированное обучение), аудиовизуальный метод, драматизация, IT технологии способствует успешной коммуникативно-психологической адаптации студентов к новой учебной среде, профилактике негативных последствий от стрессовых ситуаций, развитию коммуникативных навыков и мыслительных способностей, мотивации на правильное выполнение учебных заданий. Данные технологии основаны на диалогическом и полилогическом общении, обучении сотрудничеству и взаимопониманию, толерантности и взаимопомощи. Результат - успешная психологическая адаптация к условиям коммуникативного обучения, высокие результаты обучения, мотивированность, экономичность и эргономичность процесса обучения.

Под коммуникативной адаптацией мы понимаем «взаимодействие, основанное на положительных эмоциях, направленное на взаимопонимание и приносящее удовлетворение всем участникам» [5]. Под коммуникативно-психологической адаптацией на учебных занятиях мы понимаем успешное взаимодействие участников в процессе учебной деятельности, а также готовность психологически приспособиться к условиям образовательной среды в ходе выполнения учебных задач.

Эффективность адаптации в учебном процессе во многом зависит от развития коммуникативной компетенции. В рамках обучения иностранному языку развитие иноязычной коммуникативной компетенции является не только условием благополучной учебной деятельности, но и основной целью обучения.

Студенты первого курса Ставропольского педагогического института поступают на отделение 44.03.05 «Педагогическое образование» с двумя профилями «Начальное образование» и «Иностранный язык» без результатов экзаменов ЕГЭ по иностранному языку и имеют достаточно низкий уровень владения иностранным языком - «Elementary», «Beginner». Однако овладение профессиональными, общекультурными и специальными компетенциями является необходимым требованием ФГОС ВО и требует от преподавателя и студентов максимальных усилий по решению поставленных учебных задач.

Кроме языковых трудностей студенты сталкиваются с рядом других проблем: общения со своими однокурсниками, новых требований и непривычных форм взаимодействия с преподавателями, отличного от школьного учебного расписания, рейтинговой системы оценивания и сессий, как формы контроля знаний.

При больших психологических и интеллектуальных нагрузках часто теряется эффективность усвоения материала в процессе обучения.

Не все студенты первого курса легко справляются с адаптацией к новым условиям учебы и взаимоотношений, поэтому случаи переживания стресса, тревожности и приступов паники сопровождают адаптацию к вузу. Многие студенты испытывают страх при выступлении перед аудиторией, особенно на иностранном языке. Рассказать диалог, скороговорку или текст на иностранном языке на уроке для многих представляется непреодолимым препятствием, и дело часто не в том, что студент не знает языковой материал. Внутреннее волнение, неуверенность, страх не дают возможность преодолеть языковой и психологический барьер и вступить в успешную коммуникацию, и, как результат, у студентов возникает дезадаптация и потеря интереса к изучению предмета.

Использование элементов метода CLIL (предметно-языковое интегрированное обучение) даже на начальных этапах обучения иностранному языку повышает мотивацию учащихся к обучению, способствует формированию когнитивной и языковой компетенции, так как материал подбирается с учетом психологических компонентов познавательной деятельности обучающихся и их возрастных особенностей.

Преподаватель стремится организовать «равнопартнерское учебное сотрудничество», где учитель это помощник и участник образовательного процесса [1].

Базовые психолого-педагогические принципы метода CLIL способствуют успешной интеграции учащихся не только в образовательной, но и социальной среде. Многоцелевой подход метода предполагает связь языкового материала с предметными знаниями различных сфер жизни (психология, педагогика, культурология и др.). Метод CLIL позволяет сделать образовательную среду развивающей, так как обеспечивает использование аутентичного материала для обучения (реальные диалоги, песни, тематические тексты). Происходит постоянная связь между процессом обучения и реальной жизнью студента.

Изучение речевых клише, в рамках метода, по теме «Everyday speaking» («Ежедневное общение»), «Making friends» («Знакомство»), «At the Airport» («В аэропорту»), умение задавать вопросы и отвечать на них дает возможность учащимся почувствовать практическое владение иностранным языком, возможность использовать язык в ситуациях реального общения. Материалы из источников СМИ дают учащимся возможность в реальном времени анализировать и оценивать особенности жизнедеятельности людей своей и другой страны. Происходит расширение общего кругозора на основе обучения иностранному языку.

В процессе современного обучения иностранному языку учащийся занимает активную позицию. Необходимо всегда высказывать свою точку зрения и мнение, а учебная деятельность основывается на совместной работе. Умение разыгрывать диалоги в малых и средних группах, выполнение коллективных заданий повышает сплоченность и доверие к друг другу. Среда становится более эмоционально комфортной. Педагогическое сопровождение и сотрудничество на уроке позволяет выявить основные языковые трудности учащихся и подобрать необходимый стиль обучения.

Проектная деятельность помогает обучающимся использовать полученные знания на практике. А развитие творческих способностей, самостоятельности и уверенности в себе поможет в дальнейшей профессиональной деятельности.

В рамках технологии CLIL использование аудиовизуального метода и всевозможные средства зрительной и слуховой наглядности (фото, картинки, аутентичные аудио-видеоматериалы) повышают интерес учащихся к изучению иностранного языка, к культуре и традициям страны изучаемого языка. А драматическое проигрывание диалогов или сцен из кинофильмов с использованием ролевых игр и элементов костюма помогает преодолеть психологические и лингвистические барьеры и вступить в успешную коммуникацию.

Среди преимуществ коммуникативных методов выступает использование мини-лекций с канала YouTube по грамматике или страноведению, где носители языка в простой и доступной форме, используя графическое представление информации, объясняют лингвистические правила. Восприятие информации с электронных носителей также способствует успешному обучению, так как визуальное восприятие информации является основным способом обработки информации у современных людей. Технические средства передачи информации на уроке иностранного языка вызывают интерес и положительный эмоциональный настрой на восприятие. Участвующие в процессе восприятия зрительные и слуховые анализаторы способствуют получению более полной и точной информации.

Заучивание новых лексических единиц в рамках коммуникативных методов происходит с использованием разнообразных онлайн-тренажеров и компьютерных программ типа «Quizlet», «Vocabulary online» и других. Уходит необходимость многочасового заучивания слов со списка методом многократного повторения. Происходит экономия времени и силы, а значит, процесс обучения становится более эффективным и психологически безопасным.

Выводы. Таким образом, педагогическая практика показала, что грамотное использование коммуникативных методов обучения иностранному языку способствует не только лучшему усвоению языка на всех уровнях речевой деятельности, развитию коммуникативной компетентности, но и успешной коммуникативно-психологической адаптации студентов к сложному процессу учебной деятельности. У студентов первого курса педагогического вуза, по результатам тестирования, отмечен низкий уровень владения иностранным языком, а также высокий уровень тревожности, что затрудняет процесс психологической адаптации к новым условиям образовательной среды. Психолого-педагогические принципы коммуникативных методов обучения иностранному языку способствуют успешной интеграции и адаптации учащихся не только в образовательной, но и в социальной среде. Происходит профилактика негативных последствий от стрессовых ситуаций, развитие коммуникативных навыков, мыслительных способностей, мотивация к обучению.

Литература:

1. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1985.
2. Корлякова С.Г., Горбачева Т.В. Музыкальная психотерапия как средство здоровьесбережения учащихся // Мир науки, культуры, образования. 2015. 1 (50). – С. 176-178.
3. Кузнецова Е.Н., Хилько О.В. Актуальность внедрения здоровьесберегающих технологий в практику работы педагогических вузов // Мир науки, культуры, образования. 2016. 4 (59). – С. 183-184.
4. Кузнецова Е.Н., Хилько О.В. Применение йоги айенгара как средства сохранения психического здоровья студентов педагогического вуза. // Мир науки, культуры, образования. 2018. №4 (71). – С. 338-340.

5. Леонтович О.А. Позитивная коммуникация: постановка проблемы // Вестник РУДН. Серия Лингвистика. 2015. №1. – С. 164-177.
6. Федеральный Закон от 28.12.2010 г. № 390-ФЗ «О безопасности» http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108546/ (дата обращения: 08.01.2020).
7. Федеральный Закон от 10.07.1992 г. № 3266-1 «Об образовании» http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/ (дата обращения: 08.01.2020).

Психология

УДК 159.922

кандидат психологических наук Мещерякова Ирина Николаевна

Воронежский институт (филиал) Московского Гуманитарно-экономического университета (г. Воронеж);

кандидат педагогических наук Демец Екатерина Геннадьевна

Воронежский институт (филиал) Московского Гуманитарно-экономического университета (г. Воронеж)

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье дан психологический анализ понятия профессиональное самоопределение, а также приведены результаты эмпирического исследования взаимосвязи ценностных ориентаций и профессионального самоопределения в юношеском возрасте.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, ценностные ориентации, юношеский возраст.

Annotation. The article deals with the psychological analysis of the concept of professional self-determination, as well as the results of an empirical study of interconnection of value orientations and professional self-determination in adolescence.

Keywords: professional self-determination, value orientations, adolescence.

Введение. На протяжении всего пути развития отечественной и зарубежной психологии проблема профессионального самоопределения остается главной и на сегодняшний день. Профессиональное самоопределение – это длительный процесс в жизни человека. Иногда он может длиться и всю жизнь за счет двух механизмов: рефлексии (переосмыслении своей жизни) и внешних событий.

В современном мире большой информационный поток, который также касается выбора профессии и учебных заведений. Именно в юношеском возрасте человек выбирает свое будущее, определяет жизненный путь и выбор профессии. Многим трудно правильно определиться в этой жизни, так как они вообще мало знают о профессиях, ценностях. Поэтому за одних в такой момент родители могут решить, куда ребенок пойдет учиться, другие сами решают идти по стопам родителей, третьи из-за каких-либо обстоятельств меняют свою направленность.

Значительный вклад в теоретическое осмысление процессов выбора профессии внес Э. Эриксон [11]. Над различными аспектами этой проблемы работали также Н.А. Бердяев [1], И.С. Кон [8].

В данном исследовании будет изучаться взаимосвязь ценностных ориентаций и профессионального самоопределения. В.А. Василенко [3], А.Г. Здравомыслов [4] и многие другие психологи занимались изучением ценностных ориентаций, но до сих пор это понятие недостаточно изучено.

Изложение основного материала статьи. Профессиональное самоопределение рассматривается как процесс развития у индивида собственного отношения к работе и метод его осуществления через координирование индивидуальных и общественно-профессиональных потребностей. Э.Ф. Зеер [5] объясняет профессиональное самоопределение как независимое и осмысленное согласование возможностей человека с содержанием и условиями профессиональной работы.

Профессиональное самоопределение не только лишь выбор профессии, но и выбор всей жизни. Личность нередко выбирает не только профессию, но что-то наиболее важное, то, что специальность предоставляет ему для наиболее абсолютного ощущения своей жизни. Работа представляет существенную значимость в жизни людей. Успешно подобранная специальность увеличивает чувство собственного достоинства и понимания себя.

Е.А. Климов [7] относит профессиональное самоопределение к качеству психического проявления развития личности. На протяжении всей жизни у человека складывается свое отношение к различным видам труда, представление о своих способностях, выделяются предпочтения. Одним из главных компонентов является формирование самосознания. Профессиональное самосознание включает в себя осознание личностью принадлежности к профессиональной общности, оценивание своего места в профессии, знание своих слабых и сильных сторон.

Ценностные ориентации являются критериями принятия жизненно важных решений, одним из которых является и профессиональное самоопределение в юношеском возрасте.

Изучение взаимосвязи ценностных ориентаций и профессионального самоопределения обуславливается сложностью выбора профессии, поскольку у человека часто не соотносятся личностные качества и требования к профессии, что может привести к нарушению самореализации. Для преодоления этих трудностей особое внимание уделяют ценностным ориентациям.

Формирование системы ценностных ориентаций личности обретает особую роль в юношеском возрасте, поскольку именно с этим периодом связана та степень формирования ценностных ориентаций, которая гарантирует их деятельность как особенную систему, оказывающей влияние на направленность личности [10].

Для юношей главные ценности в этом возрасте здоровье, хорошие и верные друзья, интересная работа, самостоятельность, активная деятельность, развлечения, общественное признание и т.д.

Юность является весьма важным периодом в жизни человека. Молодые люди начинают планировать свое место в это мире, собственную работу, собственный образ жизни, собственные ценности. Именно в этом возрасте происходит формирование индивида, когда человек пройдя сложный путь саморазвития, учится опереживать, нравственно относиться к себе и к окружающим людям, усваивает нормы и правила поведения в обществе.

М.А. Бендюков [2] считает, что основным условием эффективного профессионального самоопределения является полноценное личностное и психическое развитие ребенка, развитость его мотивационно-потребностной сферы, наличие предрасположенностей и возможностей. Работа по подготовке к выбору профессии должна начинаться уже в младших классах, что будет способствовать в дальнейшем активизации профессионального самоопределения личности.

Выполненный нами анализ литературы, посвященный изучению особенностей профессионального самоопределения в юношеском возрасте, позволяет выдвинуть цель нашего исследования: изучение взаимосвязи профессионального самоопределения и ценностных ориентаций в юношеском возрасте.

Объект исследования: профессиональное самоопределение в юношеском возрасте.

Предмет исследования: взаимосвязь профессионального самоопределения и ценностных ориентаций и в юношеском возрасте.

С учетом результатов теоретического анализа проблемы была сформулирована гипотеза исследования: существует связь между профессиональным самоопределением и ценностными ориентациями, а именно:

- у юношей и девушек с выраженными ценностями «Процесс жизни», «Достижения», в основном преобладают такие типы профессий, как «Человек-Природа», «Человек-Знаковая система», «Человек-Художественный образ»;

- у юношей и девушек с выраженными ценностями «Власть», «Локус контроля-я», «Локус контроля-жизнь», преобладают такие типы личностей, как «Реалистический», «Социальный», «Конвенциональный», «Артистический»;

- у юношей и девушек с выраженными ценностями «Достижения» преобладает «Сфера технических интересов»; «Доброта», «Самостоятельность» - «Сфера работы с людьми».

В исследовании взаимосвязи ценностных ориентаций и профессионального самоопределения принимали участие 40 испытуемых юношеского возраста города Воронежа (3 юношей и 37 девушек) в возрасте 17-18 лет.

На первом этапе нашего исследования была проведена методика ДДО Е.А. Климова [13]. У испытуемых преобладают такие типы профессий, как «Человек - Человек» (35%) и «Человек - Художественный Образ» (40%), которым свойственны профессии, связанные с общением, обслуживанием людей, а также творческие специальности. У 10% испытуемых был выявлен тип профессии «Человек-Техника», которому свойственны технические профессии, связаны с созданием технических устройств, ремонтом техники. У 12,5 % выявлен тип профессии «Человек-Знаковая система». Только у 2,5 % (1 человек) был выявлен тип профессии «Человек-Природа».

На втором этапе нашего исследования была проведена методика профессионального самоопределения Дж. Голланда [12] для соотнесения склонностей, способностей с различными профессиями. У испытуемых не было выявлено реалистического и конвенционального типов. У большинства испытуемых (65%) выявлен социальный тип личности. Это говорит нам о том, что они ориентированы на общение и взаимодействие с людьми. У 3-х человек (7,5%) был выявлен интеллектуальный тип личности. У 7 человек (17,5%) – артистичный тип. У 4-х человек (10%) – предприимчивый тип.

На третьем этапе нашего исследования для определения склонностей у испытуемых к разным сферам профессиональной деятельности была проведена методика Л. Йовайши [13]. У юношей преобладают сферы работы с людьми (25%) и сфера умственного труда (9 человек 22,5%). В сфере работы с людьми в основном сферы профессиональной деятельности связаны с управлением, обучением, воспитанием. У 17,5 % испытуемых - сфера физического труда, для которой характерен интерес к физическому труду. У 15 % испытуемых была выявлена сфера материальных интересов. У 12,5 % испытуемых – сфера искусства. У 7,5 % испытуемых – сфера технических интересов, для которой характерна склонность к практической деятельности.

На четвертом этапе нашего исследования для выявления смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте мы применяли методику СЖО Д.А. Леонтьева [9]. Среднегрупповой показатель по шкале «Цели в жизни» составляет 30,55, что является нормой. Это говорит о том, что у испытуемых достаточно выражены представления о будущем и целях в жизни, которые придают жизни смысл и направленность. По шкале «Процесс жизни» среднегрупповой показатель – 30,75, что соответствует норме. Это свидетельствует о том, что испытуемые воспринимают процесс своей жизни как интересный и эмоционально насыщенный смыслом. Общий среднегрупповой показатель осмысленности жизни (ОЖ) – 104,2, что соответствует норме. Это говорит нам о том, что для испытуемых юношеского возраста в большей степени характерно достаточное восприятие собственной жизни как осмысленной и результативной.

Анализируя все вышесказанное можно сделать вывод о том, что у испытуемых в юношеском возрасте все показатели находятся в норме, у них четко сформированы представления о будущем, имеют четкие цели, прожитый отрезок времени воспринимают как осмысленный период.

На пятом этапе исследования была проведена методика Ш. Шварца [6] для изучения ценностей в юношеском возрасте. На первом месте выявлен такой тип ценностей, как универсализм (52,4), для которого характерны понимание, терпимость. На втором месте – безопасность (36,5), для которой характерна безопасность для других людей и себя, стабильность в обществе, гармоничные взаимоотношения. На третьем месте – самостоятельность (34,5), испытуемые склонны отвечать за свои действия сами, принимать решения.

Для выявления взаимосвязи профессионального самоопределения и ценностных ориентаций у испытуемых мы использовали корреляционный анализ. Для начала мы определяли, является ли распределение нормальным с помощью критерия Шапиро-Уилка, затем устанавливали уровень значимости методом Спирмена, так как распределения не являлось нормальным, находили достоверные показатели и выявляли какая связь и какой степени устойчивости.

При выявлении взаимосвязи ценностных ориентаций и типов профессий по Е.А. Климову было определено, что распределение не является нормальным, различия есть, поскольку показатель $p < 0,05$. Достоверная корреляционная связь слабой степени устойчивости была выявлена между «Процесс жизни» - «Ч-П» (положительная); «Результативность жизни» - «Ч-Т» (отрицательная), «Ч-Ч» (положительная) и «Ч-ХО» (положительная); «Локус контроля – Я» - «Ч-Ч» (положительная); «Локус контроля – жизнь» - «Ч-П» (положительная), «Ч-Т» (отрицательная) и «Ч-Ч» (положительная); «Традиции» - «Ч-Т» (положительная) и «Ч-ХО» (положительная); «Доброта» - «Ч-Ч» (положительная); «Универсализм» - «Ч-З» (отрицательная) и

«Ч-ХО» (положительная); «Самостоятельность» - «Ч-Т» (отрицательная); «Стимуляция» - «Ч-Ч» (положительная) и «Ч-З» (отрицательная); «Гедонизм» - «Ч-Т» (положительная); «Достижения» - «Ч-П» (отрицательная), «Ч-Т» (положительная) и «Ч-З» (отрицательная); «Власть» - «Ч-Т» (положительная); «Безопасность» - «Ч-П» (отрицательная). «Ч-П» - «Локус контроля – Я» (положительная), «Универсализм» (положительная), «Власть» (отрицательная). «Ч-Т» - «Процесс жизни» (отрицательная), «Конформность» (отрицательная) и «Доброта» (отрицательная). «Ч-З» - «Процесс жизни» (отрицательная), «Результативность жизни» (отрицательная), «Локус контроля – Я» (отрицательная). «Ч-ХО» - «Процесс жизни» (положительная) и «Локус контроля – жизнь» (отрицательная).

Также нами была выявлена взаимосвязь ценностных ориентаций и типов личности по Дж. Голланду. Распределение не является нормальным, различия есть, так как показатель $p < 0,05$ (критерий Шапиро-Уилка). Достоверная корреляционная связь слабой степени устойчивости была выявлена между «Реалистический» - «Власть» (отрицательная); «Интеллектуальный» - «Универсализм» (положительная) и «Самостоятельность» (положительная); «Социальный» - «Локус контроля – жизнь» (положительная) и «Доброта» (положительная); «Конвенциональный» - «Локус контроля - Я» (отрицательный), «Универсализм» (отрицательная) и «Безопасность» (отрицательная); «Предприимчивый» - «Доброта» (отрицательная), «Универсализм» (отрицательная) и «Самостоятельность» (отрицательная). «Цели в жизни» - «Реалистический» (положительная) и «Предприимчивый» (отрицательная). «Результативность жизни» - «Реалистический» (положительная), «Социальный» (положительная) и «Предприимчивый» (отрицательная). «Локус контроля – Я» - «Реалистический» (положительная) и «Социальный» (положительная). «Локус контроля – жизнь» - «Интеллектуальный» (положительная), «Социальный» (положительная) и «Артистический» (отрицательная). «Конформность» - «Интеллектуальный» (отрицательная) и «Социальный» (положительная). «Традиции» - «Предприимчивый» (положительная), «Доброта» - «Социальный» (положительная) и «Артистический» (отрицательная). «Универсализм» - «Конвенциональный» (отрицательная) и «Артистический» (положительная). «Самостоятельность» - «Интеллектуальный» (положительная) и «Предприимчивый» (отрицательная). «Стимуляция» - «Конвенциональный» (отрицательная). «Гедонизм» - «Интеллектуальный» (отрицательная), «Предприимчивый» (положительная) и «Артистический» (отрицательная). «Достижения» - «Интеллектуальный» (положительная), «Предприимчивый» (отрицательная) и «Артистический» (положительная). «Власть» - «Интеллектуальный» (отрицательная), «Конвенциональный» (положительная) и «Артистический» (положительная).

Выявление взаимосвязи ценностных ориентаций и сфер предпочтений Л.Иовайши дало следующие результаты. Распределение не является нормальным, различия есть, так как показатель $p < 0,05$. Достоверная корреляционная связь слабой степени устойчивости была выявлена между «Сфера искусства» - «Традиции» (отрицательная); «Сфера технических интересов» - «Власть» (положительная); «Сфера работы с людьми» - «Доброта» (положительная), «Самостоятельность» (положительная) и «Власть» (отрицательная); «Сфера умственного труда» - «Доброта» (отрицательная); «Сфера физического труда» - «Гедонизм» (положительная). «Цели в жизни» - «Сфера умственного труда» (положительная). «Процесс жизни» - «Сфера физического труда» (положительная) и «Сфера материальных интересов» (отрицательная). «Результативность жизни» - «Сфера работы с людьми» (отрицательная), «Сфера физического труда» (отрицательная) и «Сфера материальных интересов» (отрицательная). «Локус контроля – Я» - «Сфера искусства» (отрицательная), «Сфера работы с людьми» (положительная) и «Сфера материальных интересов» (отрицательная). «Локус контроля – жизнь» - «Сфера технических интересов» (положительная), «Сфера работы с людьми» (отрицательная) и «Сфера материальных интересов» (отрицательная). «Конформность» - «Сфера искусства» (отрицательная), «Сфера технических интересов» (положительная) и «Сфера работы с людьми» (отрицательная). «Традиции» - «Сфера физического труда» (положительная). «Универсализм» - «Сфера умственного труда» (положительная). «Стимуляция» - «Сфера умственного труда» (положительная). «Гедонизм» - «Сфера технических интересов» (отрицательная). «Достижения» - «Сфера технических интересов» (положительная). «Власть» - «Сфера технических интересов» (положительная) и «Сфера умственного труда» (положительная). «Безопасность» - «Сфера умственного труда» (положительная).

Таким образом, по результатам статистического исследования можно сказать, что существует связь между ценностями и профессиональным самоопределением. Так у типа профессии «Человек-Природа» выявлена связь с такими ценностями, как «Процесс жизни», «Локус контроля – жизнь», «Универсализм» и «Достижения»; «Человек-Человек» - «Локус контроля – жизнь», «Стимуляция», «Доброта», «Результативность жизни»; «Человек – Знаковая система» - «Процесс жизни», «Достижения», «Стимуляция», «Результативность жизни»; «Человек-Техника» - «Гедонизм», «Власть», «Традиции», «Самостоятельность»; «Человек-Художественный образ» - «Универсализм», «Традиции», «Процесс жизни», «Локус контроля-жизнь». У типа личности «Реалистический» выявлена связь с такими ценностями, как «Власть», «Локус контроля-Я», «Цели в жизни»; «Интеллектуальный» тип - «Самостоятельность», «Универсализм», «Достижения», «Гедонизм», «Власть»; «Социальный» тип - «Локус контроля-жизнь», «Конформность», «Доброта»; «Конвенциональный» - «Универсализм», «Власть», «Безопасность», «Стимуляция»; «Предприимчивый» тип - «Традиции», «Цели в жизни», «Доброта», «Самостоятельность», «Достижения»; «Артистический» тип - «Доброта», «Власть», «Гедонизм». В «Сфере искусства» выявлена связь с такими ценностями, как «Традиции», «Конформность»; «Сфера технических интересов» - «Достижения», «Власть», «Конформность», «Гедонизм»; «Сфера работы с людьми» - «Самостоятельность», «Доброта», «Конформность»; «Сфера умственного труда» - «Доброта», «Власть», «Цели в жизни», «Безопасность»; «Сфера физического труда» - «Процесс жизни», «Результативность жизни», «Гедонизм», «Традиции»; «Сфера материальных интересов» - «Процесс жизни», «Результативность жизни». Гипотеза доказана.

Анализируя все вышесказанное можно сделать вывод о том, что у испытуемых юношеского возраста преобладает тип профессий «Человек-Человек» и «Человек-Художественный образ», для которых характерны общение с людьми и создание художественного образа. Также были выявлены преобладающие типы личностей - социальный и артистичный. Это значит, что испытуемые ориентированы на общение и взаимодействие с людьми и отличаются достаточно сложным взглядом на жизнь. Из всех сфер предпочтений большинство студентов выбрали сферу умственного и сферу физического труда. Это говорит о том, что они предпочитают занятия, которые требуют применения физической силы и умственных способностей. Все субшкалы методики СЖО находятся в норме. Испытуемые имеют конкретные цели в

жизни, воспринимают свою жизнь как осмысленную и насыщенную. По методике Шварца было выявлено, что на первом месте находится тип ценностей – универсализм, на втором – безопасность, на третьем – самостоятельность, на четвертом – доброта, на пятом – достижения, на шестом – традиции, на седьмом – конформность, на восьмом – стимуляция, на девятом – власть, на десятом – гедонизм. Проведенное статистическое исследование показало, что существует взаимосвязь между ценностями и профессиональным самоопределением, что подтверждает нашу гипотезу.

Выводы. Для того чтобы выявить взаимосвязь профессионального самоопределения и ценностных ориентаций в юношеском возрасте, мы разработали программу исследования, провели методики, проанализировали полученные результаты.

По методике ДДО Е.А. Климова у испытуемых выражены такие типы профессий, как «Человек-Человек» и «Человек – Художественный образ». Также у испытуемых преобладают два типа личностей – социальный и артистический. По результатам методики Л. Йовайши большинство испытуемых выбрали сферу физического труда и сферу умственного труда. Все субшкалы методики СЖО Д.А. Леонтьева находятся в норме. У испытуемых также преобладают такие типы ценностей, как универсализм, безопасность, самостоятельность, доброта, достижения.

По результатам статистического исследования была выявлена связь между ценностями и профессиональным самоопределением. Это говорит нам о том, что ценности играют роль при выборе профессии в юношеском возрасте. Гипотеза была доказана.

Литература:

1. Бердяев Н.А. Самопознание / Н.А. Бердяев. – Москва: Азбука, 2015. – 416 с.
2. Бендюков М.А. Ступени карьеры: азбука профориентации / М.А. Бендюков, И.Л. Соломин. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 240 с.
3. Василенко В.А. Ценность и ценностные отношения / В.А. Василенко / Проблема ценности в философии – Москва, 1966. – 244 с.
4. Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности / А.Г. Здравомыслов. – Москва: Просвещение, 2006. – 224 с.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: Учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, О.А. Рудей. – Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2008. – 256 с.
6. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В.Н. Карандашев. – Санкт-Петербург: Речь, 2004. – 72 с.
7. Климов Е.А. Психологическое знание о труде в конце IX – начале XX вв. // Психологические основы профессиональной деятельности. Хрестоматия. Сост.-ред. В.А. Бодров. — Москва: PerSe, 2007. С. 9-33
8. Кон И.С. Междисциплинарные исследования. Социология. Психология / И.С. Кон. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. - 608 с.
9. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций / Д.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2000. – 18 с.
10. Мещерякова И.Н. Особенности ценностных ориентаций у студентов / И.Н. Мещерякова, Е.Г. Демец. - Приоритетные направления развития гуманитарных и экономических наук: межвузовский сборник научных трудов. Вып. 8. Часть I / науч. ред. Д.Н. Литвинов. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2017. – 148 с. С. 88-92.
11. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Пер. с англ. / Э. Эриксон. – Москва: Флинта, 2006. – 352 с.
12. Голланд Дж. Методика профессионального самоопределения / Дж. Голланд - (<http://psycabi.net/testy/60-metodika-professionalnogo-samoopredeleniya-dzh-gollanda>)
13. Климов Е.А. Дифференциально-диагностический опросник / Е.А. Климов – (<http://psylist.net/praktikum/43.htm>)
14. Опросник Йовайши «Сфера профессиональных предпочтений» (http://forpsy.ru/methodology/proforientatsionnye_metodiki/oprosnik_yovayshi/)

Психология

УДК 159.923: 613.81: 613.83: 615.851.1: 615.851.852: 615.851.84

магистр психологии Никитин Сергей Иванович

Автономная некоммерческая организация
Дополнительного профессионального
образования «Психологический консультативно-образовательный
центр «Статус» (г. Нижний Новгород);

медицинский психолог Ивакин Андрей Андреевич

Государственное бюджетное учреждение здравоохранения
Нижегородской области «Нижегородский областной
наркологический диспансер» Стационарное отделение
медицинской реабилитации №2» (ГБУЗ НО «НОНД» СОМР №2) (г. Нижний Новгород)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ В РЕАБИЛИТАЦИИ ЖЕНЩИН УПОТРЕБЛЯЮЩИХ ПСИХОАКТИВНЫЕ ВЕЩЕСТВА С НАРУШЕНИЕМ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ

Аннотация. В статье представлен анализ литературы по психологической помощи в реабилитации женщин употребляющих психоактивные вещества с нарушением когнитивных стилей. Определялись взаимосвязи между эмоционально-волевым статусом и индивидуально-типологическими особенностями личности респондентов основной и контрольной группы. Проводилось исследование когнитивных стилей и свойств личности у женщин, основной группы употребляющих психоактивные вещества находящихся на реабилитации и женщин из контрольной группы не употребляющих психоактивных веществ.

Ключевые слова: когнитивные стили, психоактивные вещества, эмоционально-волевой статус, индивидуально-типологические свойства, психологическая помощь.

Annotation. The article presents an analysis of the literature on psychological assistance in the rehabilitation of women who use psychoactive substances with a violation of cognitive styles. The relationship between the emotional-volitional status and individual typological characteristics of the respondents of the main and control groups was determined. A study was made of the cognitive styles and personality traits of women, the main group who use psychoactive substances undergoing rehabilitation, and women from the control group who do not use psychoactive substances.

Keywords: cognitive styles, psychoactive substances, emotional-volitional status, individual and typological properties, psychological assistance.

Введение. Разработка и внедрение медицинских реабилитационных программ, направленных на выявление нарушений когнитивных стилей, их коррекции, с помощью психотерапевтических, психологических методов и методик актуальна на сегодняшний момент, в комплексном лечении и реабилитации у химически зависимых пациентов, находящихся в стационарном отделении наркологической клиники, на территории Российской Федерации.

Необходимо отметить, что успешно используется с 1994 года психотерапевтический метод лечения алкоголизма на примере международного института резервных возможностей человека (МИРВЧ, Россия Санкт-Петербург), как духовно ориентированная психотерапия в форме целебного зорка (ДОП ЦЗ) [1]. Следует обратить внимание, что при достижении задач и поставленных целей, в комплексной реабилитации наркозависимых можно использовать психодраму, которая рассматривается как перспективная научно-практическая задача в наркологии [3]. Ряд исследователей рассматривают алгоритм полимодальной психотерапии при лечении больных страдающих алкоголизмом с описанием мишеней: депрессивных, депривационных, стигматизационных, анозогнозических, фрустрационных, с учётом особенностей алкогольного заболевания у женщин [9]. Учёные считают, что в исследовании применяется психодиагностический инструментарий, для определения преодоления алкогольной анозогнозии у женщин, путём персонализированной психотерапии на эмоциональном, когнитивном уровне, коррекция ценностно-смысловых аспектов, при мотивации к лечению алкогольной зависимости, до и после терапии [5]. Здесь нужно отметить, что авторами выявляются различные варианты депрессивных и поведенческих нарушений у женщин, страдающих алкоголизмом, с помощью алгоритма психотерапии, который способствует улучшению состояния, при дифференцированном лечении [10]. Особое внимание при реабилитации наркозависимых, уделяется психологической составляющей процесса, описываются различные мишени психологического воздействия, методы и формы психотерапевтической и психологической помощи. Называются темы индивидуальных и групповых информационных занятий, различных тренингов, которые помогают выявлять проблемы профессиональной ориентации в последующей адаптации и сопровождении наркозависимых [6].

Итак, вышеперечисленные исследования показали, что лечение наркотической и алкогольной зависимости в специализированных учреждениях даёт наибольший результат, при совокупности медикаментозной терапии и психологической коррекции когнитивных стилей, различными методами и методиками у лиц, употребляющих психоактивные вещества.

Изложение основного материала статьи. На основании изложенного *цель нашего исследования* изучить эмоционально-волевой статус и индивидуально-типологические особенности личности, в зависимости от образа жизни респондентов. *Объект исследования* женщины, употребляющие психоактивные вещества, находящиеся на реабилитации (на примере ГБУЗ НО «Нижегородский областной наркологический диспансер» СОМР№2) и женщины ведущий здоровый образ жизни. *Предметом исследования* являются индивидуальные когнитивные стили и свойства личности респондентов. В качестве *гипотезы исследования* выступает предположение, что нарушения когнитивных стилей вследствие употребления психоактивных веществ, способствует снижению эмоционально-волевого статуса, который зависит от выраженности индивидуально-типологических свойств личности респондентов. В исследование решались следующие *задачи*: 1. Провести исследования когнитивных стилей у женщин, основной группы употребляющих психоактивные вещества находящихся на реабилитации и женщин из контрольной группы не употребляющих психоактивных веществ. 2. Определить взаимосвязь между эмоционально-волевым статусом и индивидуально-типологическими особенностями личности респондентов основной и контрольной группы.

Процедура исследования. В исследовании приняли участие 20 человек в возрасте от 25 до 46 лет. Основную группу составили 10 женщин, средний возраст 41 лет. Это пациенты с алкогольной и наркотической зависимостью, состоящие на учёте в ГБУЗ НО «Нижегородский областной наркологический диспансер СОМР№2» на стадии интеграции, с диагнозом синдрома зависимости от алкоголя 2 стадии, психические и поведенческие расстройства вследствие употребления алкоголя (F10.2 по критериям МКБ10), психические и поведенческие расстройства вследствие употребления наркотиков (F15.2, F19.2 по критериям МКБ10). В контрольную группу вошли 10 женщин, не состоящих на учёте в наркологическом диспансере и не имеющих алкогольной, наркотической зависимости, средний возраст 39 лет. Опрос контрольной группы показал, что частота употребления алкоголя: 20% никогда не употребляли алкоголь, 80% употребляют алкоголь 2-3 раз в год по праздникам, в переводе 50 граммов этанола (этиловый спирт) за один приём, наркотики не употребляют 100% респондентов из контрольной группы.

Методики исследования. С целью определения уровня волевой саморегуляции нами используется тест-опросник А. В. Зверькова, Е. В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции» [4]. Для диагностики уверенности в себе (ассертивности), нами использовался тест-опросник С. Райзаса (Spencer A. Rathus) «Уверенность в себе» [7]. Основные тенденции поведения человека в реальной группе, определили с помощью методики «Q-сортировка» (Q-sort Technique) У. Стефансона (William Stephenson) [2]. Для определения тревожности нами была использована «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» (State-Trait Anxiety Inventory-STAI) Ч.Д. Спилбергера (Charles D. Spielberger) в адаптации Ю.Л. Ханина [2]. Для определения типологических особенностей нами была использована методика «Индивидуально-типологический опросник» Л.Н. Собчик [8].

Результаты и обсуждения исследования. На первом этапе исследования рассчитаем средние значения полученных данных в результате применения диагностических методик. Согласно полученным данным основной и контрольной группы («Индивидуально-типологический опросник» Л.Н. Собчик [8]), женщины, не употребляющие психоактивных веществ, имеют сбалансированную и умеренную степени выраженности различных типологических свойств, которая отражает уравновешенность и стабильность гармоничной

личности. Выражены спонтанно-стенические черты личности, которые ориентированы на двигательные нагрузки, повышенную коммуникативность. Лидерские качества проявляются при умеренной самостоятельности в принятии решений, стремятся быть ведущими, а не ведомыми, выражена предприимчивость, женщины ориентированы на общепринятые нормы поведения. Тревожность выражена в наименьшей степени, обусловлена ответственностью по отношению к себе и окружающим, решения принимаются взвешенно с осторожностью.

Женщины из основной группы, употребляющие психоактивные вещества, характеризуются отсутствием самоанализа, повышенной мнительностью, эгоцентризмом со склонностью самоутверждаться за счёт интересов других. Преобладает повышенная общительность, импульсивность, очень чувствительны к воздействиям окружающей среды. Неумением соблюдать социальные нормы, неконформным стилем поведения. Акцентуации распределены по тревожному, сензитивному и эмотивному типу личности. Тревожность выражена дезадаптивным состоянием, страхами. Необходимо отметить, что у всех женщин, употребляющих психоактивные вещества, преобладают акцентуированные черты характера и дезадаптирующие свойства личности, которые препятствуют социализации личности с социальной системой. Нельзя не сказать, что во всех ответах у контрольной группы, правдивых ответов больше, чем у женщин из основной группы, употребляющих психоактивные вещества, достоверность ответов всех респондентов основной и контрольной группы находится в пределах нормы.

При рассмотрении результатов («Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» Ч.Д. Спилбергера, в адаптации Ю.Л. Ханина [2]), у женщин в контрольной группе не употребляющих психоактивных веществ, ситуационная тревожность выражена в меньшей степени, отсутствуют нервозность, беспокойство, озабоченность и напряжение. Личностная тревожность, как конституциональная черта характера отмечена только в восприятии определённых стимулов, а не как постоянная стрессовая ситуация, вызывающая невротический конфликт. Общая тревожность, характеризуется как средняя тревожность и не выходит за пределы нормы.

У женщин, употребляющих психоактивные вещества, личностная тревожность имеет высокие значения, любую усложняющуюся ситуацию в жизни они воспринимают как угрожающую и катастрофическую. Высокая ситуативная тревожность выражается беспокойством, нервозностью, напряжением. Присутствует раздражительность, вспыльчивость. Общая тревожность способствует нервному срыву, конфликтам, психологическим барьерам, при взаимодействии с персоналом стационарного отделения.

Результаты оценки поведения респондентов (методика «Q-сортировка» У. Стефансона [2]) свидетельствуют о том, что у женщин, не употребляющих психоактивных веществ, преобладает склонность к независимости, личностные бойцовские качества явно выражены, они независимы в своих поступках, уверенные в себе, отстаивают свои взгляды, проявляются решительность и самостоятельность в поведении. Тенденция к общительности у личности, образовывать эмоциональные связи как в группе, так и за её пределами, жизнерадостные в общении, такие личности не унывают в любых ситуациях. Тенденция к борьбе, склонность к компромиссным решениям, достижениям высоких социальных статусов иногда конфликтует со стремлением участвовать в групповой жизни, при этом преобладает стремление уйти от конфликтов.

Женщины, употребляющие психоактивные вещества, стремятся внутренне и внешне к принятию групповых ценностей и стандартов асоциального поведения. Склонность к подчинению лидерам и чужой воле. Личность безответная и слабохарактерная. Ярко выражена тенденция к избеганию борьбы, уход от взаимодействия, нерешительность и безынициативность. Следует обратить внимание, что у женщин, употребляющих психоактивные вещества, тенденция к общительности обусловлена, стремлением личности образовывать эмоциональные связи, с такими же лицами, употребляющими психоактивные вещества. У личности присутствует личностный конфликт, между безразличием в делах группы, безучастности к проблемам в группе и желанием активного взаимодействия внутри группы.

Обращает на себя внимание (опросник «Уверенность в себе» С. Райзаса [7]), что респонденты, не употребляющие психоактивных веществ, в наибольшей степени уверены в себе, чем респонденты с химической зависимостью, которые имеют средние значения уверенности в себе.

Данные представленные (опросник «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова, Е.В. Эйдмана [4]) показывают, что женщины из контрольной группы, не употребляющие психоактивных веществ, являются активными, эмоционально зрелыми, самостоятельными и независимыми. Их отличает реалистичность взглядов, устойчивость намерений, способны контролировать свои поступки, преобладает социально-позитивная направленность. Хорошо рефлексиируют внешние мотивы, свойственно внутреннее спокойствие. Уважают социальные нормы, способны противостоять соблазнам за счёт своей работоспособности, активно стремятся выполнить намеченное дело. Примечательно, что женщины, употребляющие психоактивные вещества, имеют сниженную рефлексивность, чувствительные, неуверенные, эмоционально неустойчивые. Незрелые личности с повышенной лабильностью, существует предрасположенность к свободной трактовке социальных норм. Кроме того, присутствуют внутренние конфликты, обидчивость, внутренняя напряжённость, утомляемость и озабоченность.

На втором этапе исследование в (табл.1) проанализированы данные средних значений индивидуально-типологических особенностей и данные средних значений уверенности в себе, основной и контрольной группы. Следовательно, выраженные индивидуально-типологические свойства личности влияют на уверенность в себе, у женщин контрольной группы с отсутствием химической зависимости. Средние значения индивидуально-типологических особенностей и средние значения уверенности в себе у женщин с химической зависимостью основной группы показывает, что выраженные индивидуально-типологические свойства личности у женщин, употребляющих психоактивные вещества, оказывают сильное влияние на неуверенность в себе.

Средние значения индивидуально-типологических особенностей и уверенности в себе женщин контрольной группы и женщин употребляющих психоактивные вещества

Индивидуально-типологические особенности	Женщины с отсутствием химической зависимостью N1=10	Женщины с химической зависимостью N2=10	Уверенность в себе	Женщины с отсутствием химической зависимостью N1=10	Женщины с химической зависимостью N2=10
	Средние значения N1=10	Средние значения N2=10		Средние значения N1=10	Средние значения N2=10
Ложь	2	3		79	60
Агрессия	1	2		90	51
Экстраверсия	5	6		85	55
Спонтанность	4	8		95	50
Агрессивность	5	7		75	59
Ригидность	5	8		70	61
Интровертированность	4	5		65	54
Сенситивность	4	7		68	59
Тревожность	4	7		85	60
Лабильность	5	7		75	49
	Баллы Xср	Баллы Yср		Баллы Xср	Баллы Yср

Средние значения в (табл. 2) волевой саморегуляции и личностной тревожности у женщин контрольной группы показывают, что личностная тревожность взаимосвязана с волевой саморегуляцией в результате эмоционально зрелая личность менее восприимчива к определённым стимулам, которые опасны для самооценки и самоуважения. Тревожность у женщин из контрольной группы представлена в значительно меньшей степени, чем у женщин, употребляющих психоактивные вещества. Волевая саморегуляция у женщин из контрольной группы выше. Средние значения волевой саморегуляции и личностной тревожности у женщин употребляющих психоактивные вещества показывают, что такие личности эмоционально неустойчивы, неуверенные в себе, им свойственны неустойчивость намерений, импульсивность. Общий фон активности и работоспособности снижен. Тревожность у женщин, употребляющих психоактивные вещества, наблюдается очень высокая, преобладает низкая саморегуляция.

Таблица 2

Средние значения волевой саморегуляции и личностной тревожности женщин контрольной группы и женщин употребляющих психоактивные вещества

Женщины с отсутствием химической зависимости N1=10		Женщины с химической зависимостью N2=10	
Личностная тревожность	Волевая саморегуляция	Личностная тревожность	Волевая саморегуляция
Средние значения N1=10	Средние значения N1=10	Средние значения N2=10	Средние значения N2=10
32	13	42	5
30	11	57	3
36	10	49	4
27	12	48	5
33	10	51	5
29	12	58	3
31	11	52	5
37	10	55	4
34	8	45	3
31	13	43	3
Баллы Xср	Баллы Xср	Баллы Yср	Баллы Yср

Итак, результаты нашего исследования на примере ГБУЗ НО «НОНД» СОМР №2 показали, что у женщин, употребляющих психоактивные вещества нарушены когнитивные стили, которые отвечают за коммуникативные функции, кратковременную и долговременную память, замедлены интеллектуальные процессы, снижена эмоциональность и мотивация, сформированы отрицательные личностные качества, влияющие на эмоциональное состояние, в отличие от женщин из контрольной группы не употребляющих психоактивных веществ.

Следовательно, применение в стационаре ГБУЗ НО «НОНД» СОМР №2 психологической коррекции и психотерапевтической помощи на стадии интеграции у лиц с химической зависимостью, посредством

индивидуального и группового консультирования, индивидуальных и групповых тренингов, аутогенной тренировки, психодрамы, когнитивно-поведенческой терапии, стратегической терапии, «12-шаговая» программа реабилитации зависимых от психоактивных веществ, гештальт-терапии, семейного консультирования для преодоления созависимых отношений, арт-терапии, психопросветительские лекции. Могут дать положительные результаты, в развитии положительных личностных качеств, корректировки и восстановления утраченных когнитивных стилей, у женщин, употребляющих психоактивные вещества, находящихся на стационарном лечении в наркологической клинике.

Выводы. 1. Проведя исследование когнитивных стилей у женщин, употребляющих психоактивные вещества и женщин ведущий здоровый образ жизни, мы пришли к следующему выводу: А) По нашему мнению гипотеза исследования: что нарушение когнитивных стилей вследствие употребления психоактивных веществ, способствует снижению эмоционально-волевого статуса, который зависит, от индивидуально-типологических свойств личности респондентов, подтвердилась и нашла своё применение на примере основной группы женщин, употребляющих психоактивные вещества, состоящих на учёте в ГБУЗ НО «НОНД» СОСМ №2. Б) Женщины, ведущие здоровый образ жизни из контрольной группы, их индивидуально-типологические особенности и эмоционально-волевой статус, имеют положительную направленность и не требуют психотерапевтической помощи и психологической коррекции.

2. В процессе исследования определена взаимосвязь между эмоционально-волевым статусом и индивидуально-типологическими особенностями личности респондентов, который показал, что у женщин ведущих здоровый образ жизни присутствуют сбалансированные и умеренные степени выраженности типологические свойства личности, которые выражаются в наименьшей тревожности. Преобладает склонность к независимости, способности сопротивляться внешним обстоятельствам, уверенности в себе, самостоятельности, социально-позитивной направленности. Свойственно внутреннее спокойствие, реалистичность взглядов, активны, хорошо рефлексиируют, уважают социальные нормы.

Следует обратить внимание, что у женщин, употребляющих психоактивные вещества, отсутствует самоанализ, повышена мнительность, преобладает эгоцентризм, склонность к самоутверждению за счёт интересов других. Акцентуации распределены по сензитивному, эмотивному и тревожному типу личности, со склонностью несоблюдения социальных норм, стиль поведения неконформный. Преобладают дезадаптирующие свойства личности и акцентуированные черты характера. В результате тревожность выражена в наибольшей степени, проявлены страхи и дезадаптивное состояние. Личностная тревожность имеет высокую оценку, ситуативная тревожность выражена беспокойством, напряжением, нервозность. Присутствуют психологические барьеры при общении. Преобладают стандарты асоциального поведения, личности слабохарактерные и безынициативные, выражено избегание борьбы, подчинение чужой воли или лидеру, уверенность в себе находится на среднем уровне. Снижена рефлексивность, повышена утомляемость, снижена работоспособность, преобладает свободная трактовка социальных норм.

Литература:

1. Григорьев Г.И., Мизерене Р., Григорьев С.Г., Мильчакова В.А., Мизерас С. Оценка эффективности лечения рецидива алкоголизма после первой ремиссии // Вестник психотерапии. 2018. № 66. С. 7-18.
2. Карелин А. А. Большая энциклопедия психологических тестов М.: Эксмо, 2007. 416 с. ISBN 978-5-699-13698-8
3. Миназов Р.Д. Психодрама как метод психотерапии в реабилитации наркозависимых // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2014. №10. С. 73-90.
4. Пашукова Т.И., Допира А.И., Дьяконов Г.В. Психологические исследования. Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов М.: ИПП, 1996. 177 с. ISBN 5-87224-126-7
5. Пешковская А.Г., Мандель А.И., Белокрылов И.И., Назарова И.А., Кисель Н.И. Проблема анозогнозии при женском алкоголизме: мишени и эффективность терапевтического воздействия // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2017. № 3. С. 57-63. doi: 10.26617/1810-3111-2017-3(96)-57-63
6. Попова Е.И., Карпова Н.В. Особенности психологического сопровождения наркозависимых в процессе немедикаментозной реабилитации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. №1. С. 302-304.
7. Рогов Е.И. Эмоции и воля М.: Владос, 1999. 239 с. ISBN 5-691-00270-8
8. Собчик Л.Н. Психодиагностика в медицине. Практическое руководство. М.: Боргес, 2007. 416 с. ISBN 5-9268-0195-8
9. Шайдукова, Л.К., Гареева Г.А. Полимодальная психотерапия женского алкоголизма: воздействие на стигматизационные, депривационные, депрессивные, фрустрационные и анозогнозические мишени // Наркология. 2015. №6. С. 66-71.
10. Шайдукова Л.К., Гиляева Г.А. Особенности психотерапии одиноких и замужних женщин, злоупотребляющих алкоголем, с депрессивными расстройствами: работа с субличными «мишенями» // Наркология. 2018. №1. С. 40-47. doi: 10.25557/1682-8313.2018.01.40-47

Психология

УДК:159.9.072

кандидат биологических наук, доцент Польшина Мария Александровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ-СИРОТ И ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В СЕМЬЕ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИЩЕННОСТИ

Аннотация. Статья посвящена особенностям копинг-поведения у подростков-сирот и подростков, воспитывающихся в семье. Представлены результаты их исследования. Предусматривалось, что подростки, воспитывающиеся в семьях, используют более конструктивные копинг-стратегии, чем подростки из детских домов. Выявлено, что у данной группы детей подросткового возраста выше уровень мотивационных тенденций, отражающих уровень подозрительности, а также боязнь быть отвергнутым. Подростки-сироты в большей степени, чем их сверстники, уверены в том, что другие люди замысливают что-то нехорошее и хотят

причинить вред, готовы проявлять негативные чувства при малейшем возбуждении (грубость, напряжение, ярость, вспыльчивость).

Ключевые слова: копинг-поведение, психологическая защищенность, подростки-сироты, подростки, воспитывающиеся в семье.

Annotation. The article is devoted to the peculiarities of coping behavior in orphans and teenagers who are brought up in a family. The results of their research are presented. It was envisaged that teenagers raised in families use more constructive coping strategies than teenagers from orphanages. It was revealed that this group of adolescent children has a higher level of motivational tendencies that reflect the level of suspicion, as well as the fear of being rejected. Orphaned teenagers are more confident than their peers that other people are planning something bad and want to cause harm, and are ready to show negative feelings at the slightest excitement (rudeness, tension, rage, short temper).

Keywords: coping behavior, psychological security, orphaned teenagers, teenagers raised in a family.

Введение. Проблеме исследования копинг-поведения (поведения направленного на преодоление и совладание со стрессовой ситуацией) и психологической защищенности индивида в зарубежной и отечественной психологии посвящено большое число исследований. Они обосновывают понятие и структуру копинга, рассматривают различные механизмы совладающего поведения и роль копингов в преодолении стресса, классификации копинг-стратегий, эффективные копинг-ресурсы личности, взаимосвязь копинг-поведения с защитными механизмами личности, возрастные и гендерные различия в выборе копинг-стратегий, методы изучения стресса и совладающего поведения [1, 2].

Тем не менее, проблема особенностей развития подростков-сирот недостаточно исследована в науке психологии, особенно в теоретическом плане: отсутствие исследований, построенных на диагностике, отсутствует специальный инструментарий для обследования подростков-сирот. Тем не менее, изучение этой проблемы очень важно в связи с переходом на новую систему решения проблем сиротства – передачу детей в замещающие семьи. В современном мире подростки-сироты формируют основное число воспитанников детских домов и интернатов. Среди них – дети подросткового возраста, которые имеют опыт жизни в семье и которые не имеют такого опыта [3, 4, 5].

Изложение основного материала статьи. Изучение проблем копинг-поведения, как отмечает ряд ученых, находится на начальной стадии (Е.А. Белан, Т.Л. Крюкова). Анализ публикаций по данной теме показывает наиболее актуальные проблемы её исследования: важность уточнения базовых определений; мало концептуальных теоретических исследований, обобщающих знаний об этом феномене человеческого поведения; дефицит эмпирических данных по различным аспектам. Развитие разработки прикладных направлений в рамках исследования копинг-поведения протекает наиболее активно, однако отмечается нехватка диагностического инструментария, в основном применяются адаптированные зарубежные методики [10, 11].

В наше время интерес к изучению механизмов совладания с возникающими жизненными трудностями у детей подросткового возраста во многом увеличился. В исследованиях, посвященных подростковому копингу, объектом исследования чаще становятся старшие подростки и юноши (Т.Л. Крюкова, Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский, И.П. Стрельцова, С.Л. Хазова, А.А. Чеснокова, и др.), процесс же совладания подростков практически не исследован (О.В. Киселева, Н.М. Лыкова.) [4, 5, 6].

В отечественной психологии феномен, как копинг, нашло отражение в трудах В.А. Бодрова, К.К. Платонова, Б.М. Теплова, Л.И. Уманского рассматривающие понятие «эмоциональная устойчивость»; «стрессоустойчивость» – в исследованиях В.С. Мерлина, «поисковая активность» – у В.В. Аршавского и В.С. Ротенберга. Функционирование личности при конфликтных ситуациях изучалось в контексте экстремальных условий медицинской психологии, медицины и представителями психологии (В.А. Бодров, Н.И. Сирота, В.М. Ялтонский и др.) [1, 4, 6].

В нашей психологической науке определение «копинг» индивидуальности объясняется как адаптивное, совладающее поведение, или психологическое преодоление.

Изменившиеся жизненные условия личностного развития во многом оставили подростка «один на один» с трудными социальными ситуациями. В современной обстановке далеко не каждый взрослый человек может справиться с увеличивающимся количеством политических, экономических, физических угроз, не говоря уже о трудностях подросткового поколения, чей жизненный опыт очень мал, и не воспользовавшись опытом взрослых. Подростки воспринимают себя особенно уязвимыми и незащищенными, так как навык разрешение сложных ситуаций и преодоления трудностей, у них развивается в дефицитарных условиях. Не смотря на это, именно в подростковом возрасте идёт активное формирование индивидуального стиля копинг-поведения (Крюкова Т.Л.) [7, 8].

Развитие теоретических основ копинг-поведение в процессе его формирования помогает выявить исходные способности подростков, найти комплекс необходимых и достаточных ресурсов для формирования адаптивного копинга, а также неблагоприятные факторы, приводящие к дезадаптивным моделям копинг-поведения. Большая опасность формирования деструктивного копинга существует для подростков-сирот, начальные возможности которых ещё более ограничены в силу дезадаптации. Диагностика механизмов копинга, индивидуальных особенностей и обстановка в социальной среде, которые лежат в основе формирования нарушенного поведения подростков, помогло бы разработать более целенаправленные программы по профилактике нарушений копинг-поведения и находке продуктивных копинг-стратегий.

По мнению ученых В. Квин, Г. Крайг, Э. Эриксон подростковый период охватывает возраст от 12 до 18 лет [9]. Начало данного периода традиционно рассматривается как период отчуждения от взрослых с демонстративными стремлениями противопоставить себя взрослым, освободиться из-под опеки и контроля взрослых, отстаивать свои права, но с ожиданием от взрослых помощи, поддержки и защиты. В подростковом возрасте возникает необходимость в доверительной коммуникации, складываются две системы отношений — это отношение со взрослыми, являющимися неравноправными, так как подросток, несмотря на их бунтарство, важно поддерживать и подбадривать и коммуникация со сверстниками, выступающее в качестве ведущей деятельности этого периода. Именно в этом возрасте наиболее активно продолжается процесс обучения способам психологического преодоления социальных трудностей, важная роль в успешности которого принадлежит поддерживающим отношениям со значимыми взрослыми, родителями, становление моделей копинг-поведения происходит именно в этом возрасте [7, 8].

Тем не менее, копинг-поведение подростков остается еще малоизученным. Поэтому знание специфики и особенностей копинг-поведения в семье, даст увидеть важные ресурсы, заложенные в самой семье, в отношениях родителя и ребенка, развитие и формирование которых разрешит сформировать у ребенка не только модель, но и опыт эффективного совладания с трудными социальными ситуациями.

Таким образом, было проведено исследование копинг-поведения у подростков-сирот и подростков, воспитывающихся в семье. Экспериментальная работа осуществлялась на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения «Школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Дом детства» и Муниципального общеобразовательного автономного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №6» г. Оренбурга.

Для исследования особенностей копинг-поведения подростков-сирот и подростков, воспитывающиеся в семьях, была разработана и проведена экспериментальная диагностика, направленная на изучение их копинг-поведения в разных социальных обстоятельствах. В исследовании приняли участие 20 детей подросткового возраста 15–16 лет. Выборка испытуемых была поделена на две группы:

- 1 группа – подростки, воспитывающиеся в семьях;
- 2 группа – подростки, проживающие в детском доме.

Выбор испытуемых осуществлялся в соответствии с целью и основными задачами исследования таким образом, чтобы, выявить характер взаимосвязи копинг-поведения и психологической защищенности подростков-сирот и подростков, воспитывающихся в семьях.

Для диагностики изучения доминирующих копинг-стратегий личности и компонента психологической защищенности: стрессоустойчивость в нашем исследовании была использована методика «Индикатор копинг-стратегий Д. Амирхан» [2].

Полученные результаты представлены в табл. 1, 2, 3.

Таблица 1

Уровни применения стратегии «Разрешение проблем» (в %)

Уровни применения стратегии	подростки-сироты	подростки из семей
Очень низкий	13,8	0
Низкий	41,2	76,1
Средний	76,1	35,3
Высокий	0	41,5

Сравнение результатов в экспериментальной и контрольной группах показывает, что в группе подростков из семей был получен высокий уровень применения стратегии разрешения проблем 41,5%. Ориентация на разрешение проблем позволяет конструктивно приспосабливаться к предъявляемым требованиям и трудностям, которые появляются в подростковом возрасте. Что касается подростков-сирот, то применение стратегии разрешения проблем не является для них базисной стратегией.

Средний уровень применения стратегии разрешения проблем показали 76,1% подростков-сирот, 35,3% подростков из семей пытаются применять все имеющиеся личностные ресурсы для поиска возможных способов эффективного разрешения проблемы, не избегают ее. Разрешение проблемы заключается в том, что подросток сам ставит перед собой определенные цели, ищет наиболее подходящие варианты решения проблемы, составляет прогноз, обдумывает план действий, не принимает скоропалительных решений (достоверность различий на уровне статистической значимости $p \leq 0,01$). У 76,1% подростков из семей, выявлен низкий уровень применения данной стратегии, больше половины подростков не стремятся к самостоятельному разрешению проблемы (достоверность различий на уровне статистической значимости $p \leq 0,01$). Очень низкий и низкий уровни применения данной стратегии 13,8% и 41,2% для респондентов экспериментальной группы, не характерно применение данной стратегии, прибегают к ней редко. Такие данные можно объяснить несамостоятельностью подростков, так как они воспитываются в детском доме, и у них формируется иждивенческая позиция. Таким образом, стратегия разрешение проблем - это активная поведенческая стратегия, при которой подростки-сироты и подростки, воспитывающиеся в семьях, не будут стараться использовать все имеющиеся у него личностные ресурсы для поиска возможных способов эффективного разрешения проблемы.

Таблица 2

Уровни применения стратегии «Поиск социальной поддержки» (в %)

Уровни применения стратегий	подростки-сироты	подростки из семей
Очень низкий	0	0
Низкий	62,2	41,5
Средний	55,3	47,1
Высокий	20,7	10,4

17,6% испытуемых экспериментальной группы показали высокий уровень применения стратегии «поиск социальной поддержки», т.е. для эффективного разрешения проблемы обращаются за помощью и поддержкой к друзьям, значимым другим. Небольшое количество испытуемых с данной стратегией – 10,4% можно объяснить, более высоким социальным уровнем (данная группа имеет семьи).

47% респондентов обеих выборок показали средний уровень применения данной стратегии. В подростковом возрасте еще продолжается процесс обучения способам психологического преодоления жизненных трудностей, и главная роль в успешности данного процесса принадлежит совместной деятельности со значимым взрослым.

52,9% - низкий уровень стратегии «поиск социальной поддержки», т.е. предпочитают решать проблему самостоятельно, т.к. не могут обратиться за помощью к родителям. В силу возрастных особенностей – роль взрослого отодвигается на «второй план», формируется чувство взрослости, отсюда стремление решать проблемы самостоятельно. Подростки-сироты инфантильны, поэтому более склонны прибегать к поддержке (35%) (достоверность различий на уровне статистической значимости $p \leq 0,01$). Поиск социальной поддержки это активная поведенческая стратегия, при которой человек для эффективного разрешения проблемы обращается за помощью и поддержкой к окружающей его среде: семье, друзьям, значимым другим. Соответственно подростками из детских домов уровни применения данной стратегии оказались ниже, чем у подростков из семей.

Таблица 3

Уровни применения стратегии «избегание проблем подростками» (в %)

Уровни применения стратегий	подростки-сироты	подростки из семей
Очень низкий	5,9	11,8
Низкий	58,8	64,7
Средний	35,3	23,5
Высокий	3,2	7,7

У 3,2% подростков-сирот и 7,7% подростков из семей, был выявлен высокий уровень применения данной стратегии, испытуемые стараются решить свои проблемы самостоятельно.

23,5% подростков контрольной группы и 35,3% подростков экспериментальной группы показали средний уровень применения стратегии «избегание проблем», подростки могут делать необдуманные поступки, маскируют и скрывают свое поведение, большое количество времени находятся в одни, не предпринимают никаких действий для решения проблемы.

У 64,7% подростков, воспитывающихся в семьях и 76,5% подростков, воспитывающихся в детском доме, выявлен низкий уровень применения данной стратегии. Поведенческая стратегия – избегание проблем, это стратегия при которой человек старается избежать контакта с окружающей его действительностью, уйти от решения проблем. Избегание не свойственно для данной группы подростков, они используют более конструктивные стратегии.

Сравнительный анализ уровней применения стратегий подростками-сиротами и подростками из семей, представлен в таблице 4.

Таблица 4

Сравнительный анализ уровней применения стратегий подростками Кг и Эг (в %)

Копинг-стратегии	подростки-сироты Кг	подростки из семей Эг
Разрешение проблем	20,9	26,3
Поиск социальной поддержки	23,3	24,5
Избегание проблем	26,6	20,85

Ориентация на разрешение проблем позволяет конструктивно приспосабливаться к предъявляемым требованиям и трудностям, которые появляются в подростковом возрасте. Поиск социальной поддержки - это активная поведенческая стратегия, при которой индивид для эффективного разрешения проблемы обращается за помощью и поддержкой к окружающим: семье, друзьям, значимым другим. Поведенческая стратегия «избегание проблем» характеризуется тем, что человек старается избежать контакта с окружающей его действительностью, уйти от решения проблем.

Таким образом, у подростков из семей стратегии совладания распределились следующим образом: 24,5% - ищут социальной поддержки, 26,3% пытаются решать свои проблемы сами, 20,85% подростков из семей склонны избегать проблемы. Отсюда следует, что большинство подростков пытаются решать свои проблемы и бороться со стрессом самостоятельно. Тем не менее подростки-сироты чаще избегают проблем – 26,6% и реже обращаются за помощью и ищут социальной поддержки – 23,3%, чем подростки из семей. Однако, 20,9% подростков-сирот склонны обращаться за помощью, прислушиваться к мнению окружающих, что позволяет предположить необходимость социальной поддержки.

Выводы. На основе сравнительного анализа результатов экспериментального изучения копинг-поведения подростков-сирот и подростков воспитывающихся, в семье как фактора психологической защищенности сделаны выводы:

Копинг-поведение подростков-сирот отличается от копинг-поведения подростков из семей: 1) у подростков-сирот преобладает копинг-поведение, связанное с избеганием проблем, а у их сверстников из семей – разрешение проблем; 2) копинг-поведение, связанное с разрешением проблем используется подростками-сиротами реже всего, и отмечается достоверное ее снижение у подростков-сирот по сравнению со сверстниками из семей; 3) при общей экстрапунитивной направленности поведения в проблемной ситуации у подростков обеих групп наблюдается преобладание эго-защитного копинг-поведения у подростков-сирот и препятственно-доминантного – у их сверстников из семей.

Отсутствие различий отмечается в следующем: к поиску социальной поддержки подростки-сироты обращаются с той же частотой, что их сверстники из семей; реагирование в сложной ситуации преимущественно направлено на окружение и ситуацию (экстрапунитивное поведение). Несколько реже проявляется реакция, обращенная на себя, или на разрешение ситуации.

Литература:

1. Бартош Т.П., Бартош О.П. Копинг-поведение и психоэмоциональное состояние учащихся 9–11-х классов, склонных к употреблению алкоголя/ Т.П. Бартош, О.П. Бартош // Вопросы наркологии. — 2008. — № 10. — С. 18-24.
2. Вассерман Л.И., Иовлев Б.В., Исаева Е.Р. и др. Методика психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями: пособие для врачей и мед. Психологов / Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев, Е.Р. Исаева — СПб.: Изд-во НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2009.
3. Польшина М.А., Насибуллина А.Д. Психологическая защищенность и копинг-поведение подростков-сирот в конфликтных ситуациях / М.А. Польшина, А.Д. Насибуллина // Казанский педагогический журнал. - 2017. - № 2. - С. 169-174.
4. Польшина М.А. Механизмы психологической защищенности у подростков-сирот в разных социальных ситуациях / М.А. Польшина. - Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 59. – Ч. 4. – С. 444-447.
5. Польшина М.А. Социально-психологическая адаптация как фактор психологической защищенности подростков-сирот в социуме / М.А. Польшина. - Вестник костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. - № 2. – С. 80-84.
6. Польшина М.А. Особенности формирования копинг-стратегий у подростков-сирот, склонных к конфликтной ситуации / М.А. Польшина. – Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 63. – Ч. 3. – С. 310-314.
7. Татаренко Д.Д. Адаптация семьи к новой социальной ситуации развития с приемными детьми // Вестник Моск. гос. обл. ун-та. Сер. Психологические науки. - 2010. - № 4. – С. 136-139.
8. Татаренко Д.Д. Детско-родительская адаптация в замещающих семьях // Вестник Моск. гос. обл. ун-та. Сер. Психологические науки. - 2012. - № 2. – С. 116-119.
9. Чупрова М.А. Нарушения интерперсональных отношений и эмоционального развития у детей-сирот без опыта жизни в семье: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2007.
10. Hardie E., Critchley C., Morris Z. Self-coping complexity: role of self-construal in relational, individual and collective coping styles and health outcomes // Asian Journal of Social Psychology. — 2006. — Vol. 9. — P. 47-51.
11. Lazarus R.S. Cognitive and coping processes in emotion. In: B. Weiner (ED). Cognitive views of human motivation. — NY: Academic Press, 1974.

Психология

УДК 159.9

старший преподаватель кафедры психологии Саидов Асланбек Арбиевич
Чеченский государственный педагогический университет (г. Грозный);
кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии
и дошкольной дефектологии Хажуев Ислам Сайдахмедович
Чеченский государственный педагогический университет (г. Грозный)

КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ АГРЕССИВНЫХ ПОБУЖДЕНИЙ И ИДЕЙ МСТИ В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ СТРЕССОВ ВЫСОКОЙ ИНТЕНСИВНОСТИ

Аннотация. В первой части статьи приводится теоретический анализ исследований проблемы ПТСР, его влияния на развитие различных психопатологических реакций, а также роли в возникновении агрессивных побуждений и идей мести. Во второй части приводятся результаты кросс-культурного исследования наличия идей мести и способов их реализации, а также проявлений различных форм агрессивного поведения среди населения Чеченской Республики, Республики Ингушетия и Республики Северная Осетия – Алания.

Ключевые слова: посттравматическое стрессовое расстройство, дистресс, агрессия, личностная агрессивность, идеи мести.

Annotation. The first part of the article provides a theoretical analysis of research on the problem of PTSD, its influence on the development of various psychopathological reactions, as well as the role in the emergence of aggressive motives and ideas of revenge. The second part presents the results of a cross-cultural study of the existence of ideas of revenge and ways to implement them, as well as manifestations of various forms of aggressive behavior among the population of the Chechen Republic, the Republic of Ingushetia and the Republic of North Ossetia – Alania.

Keywords: Post-Traumatic stress disorder, distress, aggression, personal aggressiveness, ideas of revenge.

Работа выполнена при финансовой поддержке Совета по грантам Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых - кандидатов наук (Конкурс - МК-2018) (МК-2469.2018.6 «Способы реализации агрессивных побуждений и идеи мести в контексте переживания стрессов высокой интенсивности»)

Введение. Высокая частота и интенсивность психотравмирующих событий, происходящих в различных регионах планеты, сопровождается значительным ростом агрессивных побуждений и идей мести у лиц с травматическим прошлым. Подобный травматический опыт оставляет в человеческой психике неизгладимый след, а образы пережитого экстремального события отражаются в оценках, представлениях и эмоциональных переживаниях, как у непосредственных, так и косвенных жертв психотравмирующего воздействия.

Как известно, психологические последствия психотравмирующего события в крайнем своем проявлении выражаются в посттравматическом стрессовом расстройстве (ПТСР) [1]. Сам феномен ПТСР – это

уникальный диагноз, характеризующийся развитием не только многих форм дезадаптации и психопатологических реакций, но и значительным ухудшением социального, профессионального и психологического функционирования личности.

Изложение основного материала статьи. Исследования, проведенные в разных странах с участниками различных вооруженных конфликтов XX столетия дали много информации, как о самом ПТСР, так и о других сопутствующих данному расстройству психопатологических реакций [2-10]. Как свидетельствуют результаты многочисленных исследований, психологические последствия военных действий, выражающиеся в ПТСР многообразны, и часто бывают более продолжительными, чем ПТСР мирного времени. Поскольку ПТСР военной этиологии, для участников боевых действий, а также мирного населения, вынужденного проживать в зоне локального вооруженного конфликта, характеризуется многократностью пережитых ужасов войны, насилия, физического и психического перенапряжения, горя утрат, сопереживания раненым и т.д. Во время военных действий у участников конфликта формируется постоянная тревога и настороженность, готовность к агрессивным действиям по отношению к реальному или мнимому врагу (в роли которого часто выступают ни в чем неповинные мирные люди). При этом снижается ощущение ценности человеческой жизни и ответственности за свою агрессивность. Мирное население, напротив, вынужденно находится под постоянным прессингом противоборствующих сторон, в отличие от военных, гражданские лица лишены возможности защищаться и нападать, испытывая при этом высокую внутреннюю агрессивность и чувства мести.

В объяснении формирования ПТСР, американский исследователь М. Horowitz [11] основное внимание уделял перегрузке человека информацией и ее неполной обработке. Так как травматический опыт весьма значителен и болезнен, он не может быть немедленно переработан и, как следствие, откладывается в сознании, где и хранится, в так называемой, «активной форме памяти».

Аналогичной точки зрения придерживается и российский исследователь, ведущий специалист по проблеме ПТСР в России Н.В. Тарабрина, которая указывает, что у людей с ПТСР нарушена способность к интеграции травматического опыта с другими событиями жизни. В силу того, что травматические воспоминания остаются неинтегрированными в когнитивную схему индивида и практически не подвергаются изменениям с течением времени – что составляет природу психической травмы, – жертва остается «застывшей», фиксированной на травме как на актуальном переживании, вместо того чтобы принять ее как событие прошлого. При этом травматические воспоминания существуют в памяти не в виде связанных рассказов, а как интенсивные эмоции и соматосенсорные явления, которые актуализируются, когда страдающий ПТСР находится в возбужденном состоянии или когда стимулы и ситуации напоминают о травме [1, 12].

Одним из последствий переживания посттравматического стресса является, исследуемая в рамках данного исследования, высокая агрессивность и естественное желание наказать виновников, проявляющееся в виде чувства мести у лиц с травмированной психикой.

По мнению Ольшанского, психологически, за разрушительным поведением всегда стоит внутренняя агрессивность – эмоциональное состояние, в основе которого лежат гнев и раздражение, возникающее как реакция на фрустрацию [13]. Автор в качестве психотравмирующего события рассматривает террористический акт, который служит в качестве причины роста напряжения в виде повышенной агрессивности, которой требуется разрядка из-за возникших внутренних агрессивных побуждений и чувства мести.

В различных исследованиях посвященных проблеме роста агрессивности и формирования идей мести при переживании ПТСР приводятся эмпирические данные об их взаимосогласованности и большей подверженности лиц с травматическим прошлым агрессивным побуждениям и чувствам мести.

Так, в исследовании 175 ветеранов боевых действий Т. McHugh и соавторов [14] установлены достоверные взаимосвязи между агрессией и тяжестью ПТСР у обследуемых респондентов. Особый интерес в данном исследовании представляет сильная корреляционная связь между группой симптомов чрезмерного возбуждения при ПТСР и агрессией у пациентов как до, так и после прохождения курса лечения. Аналогичные результаты, свидетельствующие о корреляционной связи между ПТСР и проявлениями агрессивности, гнева и враждебности у ветеранов боевых действий в Афганистане и на Ближнем Востоке были выявлены также в исследовании М. Jakupcak и соавторов [15].

В то же время, в мета-анализе современной литературы В.Г. Ciesielski и соавторов [16] установлено, что у лиц, страдающих ПТСР, имеются значительные трудности в плане контроля гнева и злости по сравнению с лицами, не страдающими ПТСР и другими тревожными расстройствами. А в исследовании S. Lancaster и коллег [17] обнаружено, что такие негативные эмоциональные переживания как гнев, чувство вины, печаль и отвращение выступают в качестве предикторов ПТСР. Авторы приводят данные, свидетельствующие о положительной взаимосвязи между уровнем гнева испытуемых и тяжестью переживания симптомов ПТСР.

В исследовании 174 жертв насильственных преступлений Ulrich Orth и соавторов было показано, что симптомы двух кластеров ПТСР – навязчивое воспроизведение образов травмы и гипервозбуждение положительно ассоциируются с чувством мести [18]. Схожие результаты исследования приводит также М. Kunst [19], который выявил на основе обследования солидной выборки испытуемых достоверные взаимосвязи между признаками интрузии и с чувством мести у жертв психотравмирующих событий.

В исследовании Ya'ira Namata-Raz и соавторов [20] выборка еврейских и израильско-палестинских подростков выявлено, что последние по сравнению со своими еврейскими сверстниками характеризуются не только большей подверженностью переживанию посттравматических симптомов, но и низким умением прощать и высокой потребностью в осуществлении мести. Хотя обе группы не различаются в уровнях страха, а израильские палестинцы имеют даже более благоприятное отношение к миру.

Результаты эмпирических исследований, проведенных в разное время, среди населения Чеченской Республики свидетельствуют о высоких показателях распространенности ПТСР у лиц, переживших психотравмирующие события.

Так, в исследовании, проведенном в 2002 г. (К.А. Идрисов), клиническая картина ПТСР была выявлена у 31,2% обследованных [21]. В то же время, в исследовании Х.Б. Ахмедовой, проведенное также на жителях ЧР показатели ПТСР и расстройства адаптации были выявлены у 42% [22]. А в более позднем исследовании, проведенном в 2010-2011 г.г. посттравматический стресс, коррелирующий с клиническим уровнем ПТСР, был выявлен у 22% обследованных жителей ЧР, при этом средним или субклиническим уровнем

страдали 30% обследованных респондентов [23]. Для сравнения следует отметить, что в исследовании ветеранов войны в Афганистане, проведенном сотрудниками лаборатории посттравматического стресса ИП РАН, было установлено, что только 17% обследованных участников боевых действий страдали ПТСР [12, 24, 25].

Как показала в своем исследовании Х.Б. Ахмедова, значительная часть испытуемых из числа мирного населения Чеченской республики, переживших военные действия, были подвержены формированию фанатического типа личности при ПТСР. Автор выявила, что при фанатическом варианте изменения личности обнаруживается зависимость между наличием ПТСР в сочетании с расстройством адаптации и выраженностью отчужденности, замкнутости, подозрительности, жестокости, прямолинейности, авторитарности. Как оказалось, личностные изменения после переживания психотравмирующих ситуаций в 39,2% случаях привело к формированию у жертв жестоких событий войны ригидных установок, достигающих уровня сверхценных идей, в частности идей мести. При фанатическом варианте изменения личности менялся также смысл жизни: в 77% случаев смыслом жизни становилась месть и в 32% случаев жизнь для испытуемых не имела смысла [22].

Таким образом, исследование способов реализации агрессивных побуждений и идеи мести в контексте переживания стрессов высокой интенсивности является значимым вкладом в решение проблемы не только прогнозирования возможных патологических последствия интенсивного стресса, но и построения эффективной работы по социально-психологической реабилитации жертв насилия.

С учетом всего вышесказанного, целью эмпирического исследования было изучение кросс-культурных особенностей реализации агрессивных побуждений и идеи мести в контексте переживания стрессов высокой интенсивности. Общая выборка респондентов состояла из жителей трех соседних северокавказских республик – Чеченская Республика, Республика Ингушетия и Республика Северная Осетия-Алания. В исследовании приняли участие 103 человека в возрасте от 17 до 42 лет. По половому признаку выборка распределилась на 71 (69%) женщину и 32 (31%) мужчины. По месту жительства и национальности выборка разделилась на 3 группы: 53 представителя чеченской национальности, проживающих в Чеченской Республике, 24 жителя Ингушетии и 26 жителя Северной Осетии – Алания.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие методы исследования: клиническое интервью с помощью клинко-демографической карты, которая используется в психоневрологическом диспансере г.Грозного для сбора анкетных, демографических и социально-психологических данных. В состав анкеты нами были включены вопросы, направленные на выявление наличия идей мести, а также способов их реализации.

Методика «Личностная агрессивность и конфликтность» (Авторы Е.П. Ильин и П.А. Ковалев). Методика предназначена для выявления склонности субъекта к конфликтности и агрессивности как личностных характеристик.

Результаты проведенного клинического интервью среди жителей Чеченской Республики показали, что 45% опрошенных, в той или иной форме пережили психологическую травму. Из них 38% пережили гибель близкого родственника, 13% – угрозу жизни, 8% были ранены, 25% расстройство брака, 8% пережили пропажу родных, 8% другие психические травмы.

На вопрос имеются ли у вас идеи мести и желание навредить или отомстить кому-то 75% отвечали, что отсутствует, у 21% выражена слабо, однако 4% опрошенных ответили, что имеют сильное желание отомстить.

Из всех опрошенных 15% отвечают, что им удалось воплотить данные идеи в жизнь, 23% - что не удалось, 6% еще планируют.

Интересные результаты показывают ответы на пункт о способах реализации планируемых попыток мести. 1) 11% из общего числа рассматривают физическую расправу с обидчиком, 25% – морально-психологическое унижение.

Результаты того же клинического интервью, проведенного в Республике Ингушетия показали, что 50% опрошенных, в той или иной форме пережили психологическую травму. Из них 42% пережили гибель близкого родственника, 50% – угрозу жизни, 8% были ранены.

На вопрос имеются ли у вас идеи мести и желание навредить или отомстить кому-то 54% отвечали, что отсутствует, у 38% выражена слабо, 8% выражена сильно.

Из всех опрошенных 8% отвечают, что им удалось воплотить данные идеи в жизнь, 42% - что не удалось, 17% еще планируют, 33% не планировали и не планируют.

Наиболее приемлемым для себя способом реализации мести 8% считают физическую расправу, 50% морально-психологическое унижение, 4% уповают на божий суд, 4% еще не придумали, 33% не приемлют никаких способов мести.

Результаты, полученные у жителей Республики Северная Осетия – Алания следующие: 19% опрошенных, в той или иной форме пережили психологическую травму. Из них 60% пережили гибель близкого родственника, 40% – угрозу жизни.

На вопрос имеются ли у вас идеи мести и желание навредить или отомстить кому-то 81% отвечали, что отсутствует, у 19% выражена слабо.

Из всех опрошенных 8% отвечают, что им удалось воплотить данные идеи в жизнь, 23% - что не удалось, 69% не планировали и не планируют.

15% из общего числа в качестве способа реализации идей мести рассматривают вариант навредить самому себе на зло другим, остальные не планируют их реализовывать никаким способом.

Далее приведем результаты изучения кросс-культурных особенностей проявления агрессивных побуждений (диагностированы при помощи методики «Личностная агрессивность и конфликтность»).

Таблица 1

Сравнение средних значений показателей личностной агрессивности между чеченской и ингушской выборками с использованием t-критерия Стьюдента

	Среднее (чеченцы)	Среднее (ингуши)	t-value	p
Вспыльчивость	6,094	6,542	-0,853	0,396
Мстительность	3,208	4,000	-1,502	0,137
Нетерпимость к чужому мнению	3,962	4,042	-0,154	0,878
Подозрительность	3,943	5,125	-2,182	0,032
Обидчивость	3,057	4,042	-1,849	0,068
Склонность к неуступчивости	3,340	3,542	-0,533	0,595
Склонность к компромиссу	7,509	8,167	-1,703	0,093
Склонность к наступательности, атакующему стилю поведения и общения	3,019	4,208	-2,939	0,004

Из представленной таблицы мы видим, что как для чеченцев, так и ингушей наиболее высокие показатели имеют пункты склонность к компромиссу и вспыльчивость. Остальные показатели находятся на уровне средних и ниже средних значений. Если смотреть различия в показателях у двух групп, то они обнаружены только в уровнях подозрительности и склонности к наступательности, атакующему стилю поведения и общения. Жители Ингушетии более склонны к наступательности, атакующему стилю поведения и общения, а также подозрительности, хотя оба этих показателя находятся на среднем уровне.

Таблица 2

Сравнение средних значений показателей личностной агрессивности между чеченской и осетинской выборками с использованием t-критерия Стьюдента

	среднее (чеченцы)	среднее (осетины)	t-value	p
Вспыльчивость	6,094	4,560	3,148	0,002
Мстительность	3,208	2,920	0,552	0,583
Нетерпимость к чужому мнению	3,962	3,920	0,082	0,935
Подозрительность	3,943	4,760	-1,393	0,168
Обидчивость	3,057	4,240	-2,149	0,035
Склонность к неуступчивости	3,340	2,800	1,430	0,157
Склонность к компромиссу	7,509	7,920	-0,931	0,355
Склонность к наступательности, атакующему стилю поведения и общения	3,019	3,640	-1,516	0,134

Как видим в таблице 2, у осетин также высокие значения склонности к компромиссу, чего нельзя сказать о вспыльчивости, данный показатель у них находится на среднем уровне, в отличие от высоких значений у чеченцев и ингушей. Также в отличие от чеченцев у опрошенных жителей Осетии более преобладают средние показатели выраженности значений по шкале обидчивость, хотя этот показатель не выглядит ярко выраженным.

Таблица 3

Сравнение средних значений показателей личностной агрессивности между ингушской и осетинской выборками с использованием t-критерия Стьюдента

	среднее (ингуши)	среднее (осетины)	t-value	p
Вспыльчивость	6,542	4,560	3,562	0,001
Мстительность	4,000	2,920	1,943	0,058
Нетерпимость к чужому мнению	4,042	3,920	0,235	0,816
Подозрительность	5,125	4,760	0,477	0,636
Обидчивость	4,042	4,240	-0,320	0,751
Склонность к неуступчивости	3,542	2,800	1,585	0,120
Склонность к компромиссу	8,167	7,920	0,505	0,616
Склонность к наступательности, атакующему стилю поведения и общения	4,208	3,640	1,439	0,157

Если сравнивать между собой ингушскую и осетинскую выборки то, как мы отметили выше, осетины менее вспыльчивы по сравнению с ингушами. В других показателях статистически значимых различий обнаружено не было.

Выводы. Подводя итоги проведенному эмпирическому исследованию можно сделать следующие выводы:

1) Многочисленные исследования, проведенные различными авторами, показывают, что длительное переживание человеком психотравмирующих событий может стать причиной формирования у него различных форм агрессивных побуждений и идей мести.

2) Результаты проведенного авторами эмпирического исследования с использованием клинко-диагностической карты показали, что среди выборок из Чеченской Республики и Ингушетии намного больше тех, что пережил ту или иную психологическую травму по сравнению с жителями Северной Осетии. Также отмечается более высокая частота лиц, имеющих идеи мести, что еще раз подтверждает их зависимость от переживания стрессов высокой интенсивности.

3) Также в результате исследования были выявлено, что жители Ингушетии и Чечни более вспыльчивы, чем жители Северной Осетии. Однако практически у всех испытуемых общей выборки отмечаются достаточно высокие показатели склонности к компромиссу и уступчивости.

Литература:

1. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб.: «Питер», 2001. 272 с.
2. Pallmeyer T.P., Blancherd E.B., Kolb L.C. The psychophysiology of combat-induced post-traumatic-stress disorder in Vietnam veterans // *Bechev. Res. Ther.*, 1986.
3. Foy, D.W., Carroll, E.M., & Donahoe, C.P. Etiological factors in the development of PTSD in clinical samples of Vietnam combat veterans. *Journal of Clinical Psychology*, 1987.
4. Kormos, H.R. The nature of combat stress. In C.R. Figley (Ed.), *Stress disorders among Vietnam veterans* (pp. 3-22). New York: Brunner/Mazel, 1978.
5. Goderez B.J. The Survivor Syndrome Massive Psychic Trauma and Posttraumatic Stress Disorder Among Vietnam Veterans. // *Journal of Counselling and Development*, 1987.
6. Fairbank J.A., Nickolson R.A. Theoretical and empirical issues in the treatment of post-traumatic stress disorder in Vietnam // *Journ. of Clinical Psychology*, 1987.
7. Литвинцев, С.В. Клинико-организационные проблемы оказания психиатрической помощи военнослужащим в Афганистане: дис. докт. мед. наук / С.В. Литвинцев СПб, 1994.
8. Снедков Е.В. Боевая психическая травма (клинико-патогенетическая динамика, диагностика, лечебно-реабилитационные принципы): Дис. д-ра мед. наук., СПб., 1997.
9. Епанчинцева, Е.М. Посттравматические стрессовые расстройства у комбатантов (клинико-динамический и реабилитационный аспекты): автореф. дис. канд. мед. наук 14.00.18 / Е.М. Епанчинцева Томск, 2001.
10. Харитонов А.Н., Тимченко Г.Н. Психологическая помощь семьям профессиональных военнослужащих. – М.: Военный университет, 2002.
11. Horowitz M.J., Wilner N., Kaltreider N., Alvarez W. Signs and symptoms of posttraumatic stress disorder // *Archives of General Psychiatry*, 1980.
12. Тарабрина Н.В. Психология посттравматического стресса: теория и практика. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 303 с.
13. Ольшанский Д.В. Психология терроризма. – СПб.: Питер, 2002. 288 с.
14. McHugh T, Forbes D, Bates G, Hopwood M, Creamer M. Anger in PTSD: is there a need for a concept of PTSD-related posttraumatic anger? *Clin Psychol Rev.*, 2012.
15. Jakupcak M, Conybeare D, Phelps L, Hunt S, Holmes HA, Felker B, Klevens M, McFall ME. Anger, hostility, and aggression among Iraq and Afghanistan War veterans reporting PTSD and subthreshold PTSD. *J Trauma Stress*, 2007.
16. Ciesielski, B.G., Olatunji, B.O., & Tolin, D.F. Fear and loathing: A meta-analytic review of the specificity of anger in PTSD. *Behavior Therapy*, 2010.
17. Lancaster, S.L., Melka, S.E., & Rodriguez, B.F. Emotional predictors of PTSD symptoms. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 2011.
18. Ulrich Orth, Leo Montada, Andreas Maercker. Feelings of Revenge, Retaliation Motive, and Posttraumatic Stress Reactions in Crime Victims. *J Interpers Violence*, 2006.
19. Kunst, M. J.J. PTSD symptom clusters, feelings of revenge, and perceptions of perpetrator punishment severity in victims of interpersonal violence. *International Journal of Law and Psychiatry*, 2011.
20. Hamama-Raz, Y., Solomon, Z., Cohen, A. and Laufer, A., PTSD symptoms, forgiveness, and revenge among Israeli Palestinian and Jewish adolescents. *J. Traum. Stress*, 2008.
21. Идрисов К.А. ПТСР в условиях длительной чрезвычайной ситуации: клинко-эпидемиологические и динамические аспекты / К.А. Идрисов // *Вестник Психиатрии и психологии Чувашии*. Издательство: Чувашская ассоциация психиатров, наркологов, психотерапевтов, психологов (Чебоксары) №7 Чебоксары, 2011.
22. Ахмедова, Х.Б. Изменение личности при посттравматическом стрессовом расстройстве (по данным обследования мирного населения, переживших военные действия) / Х.Б. Ахмедова // Автореф. дисс. докт. психол. наук. М., 2004. С. 37-38.
23. Тарабрина Н.В., Хажуев И.С. Посттравматический стресс и защитно-совладающее поведение у населения, проживающего в условиях длительной чрезвычайной ситуации. *Экспериментальная психология*, 2015.
24. Зеленова, М.Е. Психологические особенности посттравматических стрессовых состояний у участников войны в Афганистане / М.Е. Зеленова // *Психологический журнал*, 1997.
25. Падун, М.А. Психическая травма и картина мира: Теория, эмпирия, практика / М.А. Падун, А.В. Котельникова // Издательство: Когито-Центр; 2012.

УДК 159.92

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой
психологии Синкевич Ирина Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск);

кандидат философских наук, доцент кафедры психологии Тучкова Тамара Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье раскрывается специфика проявлений эмоционального интеллекта и тревожности в подростковом возрасте, анализируется характер их взаимосвязи. Представлены точки зрения ученых по данной проблеме, диагностический инструментарий и результаты эмпирического исследования.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, тревожность, взаимосвязь эмоционально интеллекта и уровня тревожности, подростки.

Annotation. The present article reveals the features of emotional intelligence and anxiety demonstration in adolescence, analyzes the nature of their correlation. Opinions of scientists on the presented problem, methods and results of empirical research are given.

Keywords: emotional intelligence, anxiety, the relationship of emotional intelligence and anxiety, teenagers.

Введение. Понятие «эмоциональный интеллект» относительно новое, является предметом активного изучения в зарубежной и отечественной психологии. Эмоциональный интеллект относится к интеллектуальной и личностной сферам субъекта, позволяя ему распознавать эмоции свои и других людей, понимать причины их возникновения, следствия, к которым они приведут, осуществлять контроль над ними (П. Сэловей, Дж. Майер, Р. Бар-Он, Д. Гоулмен, Г.Г. Гарсковая, Д.В. Люсин).

Выделяют следующие функции эмоционального интеллекта:

- оценочно-прогностическая: связана с оценкой своих эмоциональных переживаний и переживаний других людей через звуки, речь, поведение и внешний вид, направлена на развитие мотивации к успеху и различным социально-приемлемым формам поведения;
- коммуникативная: связана с потребностью понимать эмоции, выступающие в качестве коммуникативных операций, расшифровка вербальных и невербальных средств коммуникации;
- регулятивно-контролирующая: управление эмоциями; ее обоснованием можно считать возможности личности обходить эмоциональные переживания, вызывать и контролировать какую-либо эмоцию;
- мотивирующая: формирование связи эмоционального интеллекта с внутренней мотивацией успеха;
- рефлексивно-коррекционная: изучение собственных эмоциональных переживаний и переживаний других людей [1].

В психологии эмоционального интеллекта выделяются несколько ведущих теорий: теория эмоционально-интеллектуальных способностей Дж. Майера, П. Сэловей, Д. Карузо; теория эмоциональной компетентности Д. Гоулмена; некогнитивная теория эмоционального интеллекта Р. Бар-Она; двухкомпонентная теория эмоционального интеллекта Д. Люсина. Изучением феномена тревожности занимались З. Фрейд, К. Хорни, А. Фрейд, С. Салливан, А. Прихожан и другие.

Дж. Мэйер и П. Сэловей (4) выделили ветви модели эмоционального интеллекта, каждая из них описывает следующие способности:

- безошибочно воспринимать эмоции, отображаемые в мимике или в голосе другого человека и идентифицировать эмоциональное содержание;
- применять эмоции в деятельности для стимуляции мышления;
- определять источник эмоций, понимать амбивалентные чувства, распознавать резкую смену настроения и определять её причину;
- сознательное регулирование в пределах эмоциональной зоны комфорта (например, сознательно отвлекаться от нежелательных эмоций или регулировать чужие эмоции для более продуктивной работы).

Актуальность темы исследования обусловлена недостаточной изученностью проблемы взаимосвязи эмоционального интеллекта и уровня тревожности у подростков. Тревожность может привести к снижению работоспособности, продуктивности деятельности, к искажению восприятия мира и взаимоотношений с окружающими у подростков. Развитый эмоциональный интеллект помогает подросткам самостоятельно справляться с тревожностью без вмешательства со стороны, контролировать ее.

Изложение основного материала статьи. Эмпирическое исследование особенностей взаимосвязи эмоционального интеллекта и тревожности в подростковом возрасте проводилось на базе МБОУ СОШ № 49 г. Мурманска. В исследовании приняли участие 50 человек 9-х классов в возрасте 15 лет.

Мы предположили, что существует взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и уровнем тревожности: высокий уровень эмоционального интеллекта характерен для подростков с низким уровнем тревожности; низкий уровень эмоционального интеллекта свойственен подросткам с высоким уровнем тревожности. Диагностический инструментарий исследования представлен следующими методиками: «Шкала тревожности» Спилберга-Ханина для измерения уровня личностной и реактивной тревожности; «Опросник EQ» М. Холла для измерения уровня развития эмоционального интеллекта. Результаты исследования по методике на определение уровня эмоционального интеллекта «Опросник EQ» Н. Холла показали, что у 7 подростков (14%) - высокий уровень эмоционального интеллекта, у 19 подростков (38%) – средний уровень, у 24 подростков (48%) - низкий (таблица 1).

Таблица 1

Уровни развития эмоционального интеллекта (по методике «Опросник EQ» Н. Холла)

Уровень EQ	«А» класс	«В» класс	Итог
Высокий	4	3	7
Средний	11	8	19
Низкий	12	12	24

Высокий уровень эмоционального интеллекта у подростков характеризуется умениями распознавать собственные чувства и чувства других людей, понимать причину возникновения эмоций, контролировать и регулировать их. Подростки с высоким уровнем эмоционального интеллекта, как правило, имеют адекватную самооценку.

Средний уровень эмоционального интеллекта проявляется в умении подростков понимать свои эмоции, контролировать их, адекватно оценивать себя и легко входить в контакт с окружающими людьми.

Низкий уровень эмоционального интеллекта означает неспособность человека осознавать свои эмоции, контролировать их, понимать эмоции других людей. Подростки с низким уровнем эмоционального интеллекта склонны к сильным эмоциональным реакциям, что часто приводит к конфликтным ситуациям. Отсутствует способность адекватно оценивать себя, свое поведение. Зачастую имеют заниженную или завышенную самооценку.

С помощью методики определения уровня тревожности Ч.Д. Спилбергера-Ю.Л. Ханина по шкале «личностная тревожность» было выявлено, что у 25 подростков (50%) - средний уровень реактивной тревожности, у 18 человек (36%) - высокий уровень и у 7 человек (14%) - низкий (таблица 2).

Таблица 2

Уровни личностной тревожности подростков (по методике Ч.Д. Спилбергера-Ю.Л. Ханина)

Уровень ЛТ	«А» класс	«В» класс	Итог
Высокий	9	9	18
Средний	13	12	25
Низкий	5	2	7

Высокий уровень личностной тревожности у подростков говорит об их склонности остро воспринимать любую опасность и реагировать на неё повышенной напряженностью, необоснованным беспокойством. У подростков со средним уровнем личностная тревожность является оптимальной, стимулирующей их повседневную и учебную деятельность. Подростки с низким уровнем личностной тревожности не склонны воспринимать любую ситуацию как потенциальную опасность, но и в стимуляции деятельности посредством «полезной тревожности» не нуждаются.

Результаты исследования по шкале реактивной тревожности выявили, что средний уровень реактивной тревожности свойственен 22 подросткам (44%), высокий уровень реактивной тревожности - 15 подросткам (30%) и низкий уровень - 13 подросткам (26%) (таблица 3).

Таблица 3

Уровни реактивной тревожности подростков (по методике Ч.Д. Спилбергера-Ю.Л. Ханина)

Уровень РТ	«А» класс	«В» класс	Итог
Высокий	8	7	15
Средний	11	11	22
Низкий	8	5	13

Подростки с высоким уровнем реактивной тревожности склонны реагировать на стрессовую ситуацию повышенной озабоченностью, беспокойством, раздражительностью. У подростков со средним и низким уровнями реактивной тревожности подобные проявления выражены слабее.

По результатам исследования с помощью методики на определение уровня эмоционального интеллекта Н. Холла и личностной тревожности по методике Спилберга-Ханина можно увидеть следующую взаимосвязь между ними (таблица 4).

Таблица 4

Показатели развития эмоционального интеллекта и уровня личностной тревожности подростков

Уровень EQ	Уровни личностной тревожности		
	Высокий	Средний	Низкий
Высокий	0	4	3
Средний	3	13	3
Низкий	15	8	1

Подросткам с высоким уровнем эмоционального интеллекта присущи средний уровень (8%) и низкий

уровень (6%) личностной тревожности. При среднем уровне эмоционального интеллекта преобладает средний уровень (26%) личностной тревожности. Низкий и высокий уровни личностной тревожности находятся в равном соотношении (6%). Низкому уровню эмоционального интеллекта соответствуют высокий уровень (30%) и средний уровень (16%) личностной тревожности. Низкий уровень личностной тревожности при этом уровне эмоционального интеллекта незначителен (2%).

По результатам исследования на определение уровней развития эмоционального интеллекта Н. Холла и реактивной тревожности по «Шкале тревожности» Спилберга-Ханина можно увидеть следующую взаимосвязь (таблица 5).

Таблица 5

Показатели развития эмоционального интеллекта и уровня реактивной тревожности у подростков

Уровень EQ	Уровни реактивной тревожности		
	Высокий	Средний	Низкий
Высокий	1	1	5
Средний	2	11	7
Низкий	12	10	1

Для подростков с высоким уровнем эмоционального интеллекта характерен низкий уровень реактивной тревожности (10%); средний и высокий уровни реактивной тревожности при высоком уровне эмоционального интеллекта находятся в равном соотношении (2%); у подростков со средним уровнем эмоционального интеллекта преобладает средний (22%) и низкий уровни реактивной тревожности (14%). У подростков с низким уровнем эмоционального интеллекта преобладает высокий (24%) и средний (20%) уровни реактивной тревожности. При низком уровне эмоционального интеллекта может быть и низкий уровень реактивной тревожности (в нашем случае всего лишь 2%).

Для выявления статистически значимой взаимосвязи между результатами исследования был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена. При проведении анализа взаимосвязи эмоционального интеллекта и уровнями тревожности была выявлена значимая отрицательная корреляция, что указывает на то, что есть обратно пропорциональная зависимость: увеличение одной переменной ведет уменьшение другой и наоборот.

Исходя из полученных данных, можно сделать следующие выводы:

1. Связь результатов исследования по показателям развития эмоционального интеллекта и уровня личностной тревожности у подростков сильная отрицательная (обратная).
2. Связь результатов исследования по показателям развития эмоционального интеллекта и уровня реактивной тревожности у подростков сильная отрицательная (обратная).

Таким образом, гипотеза исследования о существовании взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и уровнем тревожности подтвердилась. Высокий уровень эмоционального интеллекта характерен для подростков с низким уровнем реактивной и личностной тревожности; низкий уровень эмоционального интеллекта свойственен подросткам с высоким уровнем реактивной и личностной тревожности.

Выводы. Эмоциональный интеллект - это совокупность эмоциональных и когнитивных способностей, которые дают возможность человеку понимать свои эмоции и эмоциональные состояния других людей, определять причины их возникновения, назначение и прогноз развития, а также способность контролировать эмоциональную сферу.

Проблема тревожности в подростковом возрасте является одной из актуальных тем в психологии. Подростки с повышенным уровнем тревожности отличаются напряженностью, излишним беспокойством, эмоциональной неустойчивостью, наличием разных страхов. Развитость эмоционального интеллекта способствует тому, что подросток может разобраться в причине своих негативных эмоций, адекватно оценить ситуацию и взять её под контроль.

Результаты эмпирического исследования показали: каждому уровню эмоционального интеллекта по методике «Опросник EQ» Н. Холла свойственен свой уровень тревожности по методике «Шкала тревожности» Ч.Д. Спилбергера-Ю.Л. Ханина. Соотношение данных, полученных в ходе исследования, свидетельствовало о том, что для высокого уровня эмоционального интеллекта характерен низкий уровень реактивной и личностной тревожности; среднему уровню эмоционального интеллекта присущ низкий и средний уровни тревожности. С низким уровнем интеллекта соотносится высокий уровень тревожности.

Литература:

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78–86. - Режим доступа: <https://andreeva.by/emocionalnyj-intellekt-issledovaniya-fenomena.html>, свободный. Дата обращения: 08.12.2019.
2. Методика оценки эмоционального интеллекта Н. Холл (опросник EQ). Режим доступа: <https://yandex.ru/clck/jsredir?bu=5h6h40&from>, свободный. Дата обращения: 01.12.2019.
3. Методика «Шкала тревоги Спилбергера-Ханина (STAI)». Режим доступа: <http://psy-clinic.info/index.php/testy/103>, свободный. Дата обращения: 01.12.2019.
4. Панкратова А.А. Эмоциональный интеллект: о возможности усовершенствования модели теста Мэйера-Сэловея-Карузо // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2010. № 3. – С. 52-63.

УДК:159.9

кандидат психологических наук Сперанская Александра Владимировна
Вологодский институт права и экономики ФСИН России (г. Вологда)

ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ КАК ИСТОЧНИК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ОСУЖДЕННОГО К СОВЕРШЕНИЮ ПОВТОРНОГО ПРЕСТУПЛЕНИЯ

Аннотация. В статье обосновывается важность психологического прогноза возможной рецидивной преступности. Среди значимого показателя такого прогноза выступает психологическая готовность осужденного к совершению повторного преступления. В качестве источника формирования подобной психологической готовности определен жизненный путь осужденного. Было выявлено, что испытуемые с повышенной психологической готовностью отличаются холодностью по отношению к преступлению, они считают, что способны в дальнейшем повторить преступление. Жалуют не о совершенном преступлении, а о факте осуждения.

Ключевые слова: психологическая готовность, осужденные, рецидив преступления, жизненный путь.

Annotation. The article substantiates the importance of psychological prognosis of possible recidivism. Among the significant indicator of such a forecast is the psychological readiness of the convicted person to commit a repeat crime. As a source of formation of similar psychological readiness the life path of the condemned is defined. It was revealed that subjects with increased psychological readiness are cold in relation to the crime, they believe that they are able to repeat the crime in the future. Regret not about the committed crime, but about the fact of conviction.

Keywords: psychological readiness, convicts, reoffending, life path.

Введение. Центральной задачей уголовно-исполнительной системы Российской Федерации является борьба с рецидивом преступности. Для ее эффективного решения привлекаются пенитенциарные психологи, так как именно они получают знания о психологических предпосылках противоправного поведения, методах их выявления и параметрах оценки, о закономерностях их устранения (исправления) и мерах по предупреждению формирования [1]. Необходимо четкое понимание причинно-следственных связей в рецидивной преступности. Центральным понятием здесь выступает психологическая готовность к совершению преступления.

Очень понятное определение данного феномена дает нам В.Н. Кудрявцев, который понимает под этим феноменом следующее - это развивающийся во времени процесс психической деятельности, подготавливающий во внутреннем плане и регулирующий совершение индивидом уголовно наказуемого деяния. Изучение психологической готовности к совершению преступления представляет собой один из аспектов отражательно-регулятивной психической деятельности субъекта - ее изучение в процессе развития, детерминированного внутренними и внешними факторами [3]. Такое психологическое изучение преступного поведения имеет важное значение для дальнейшего прогнозирования рецидива.

Основным этапом в генезисе преступления является формирование психологической готовности субъекта к совершению противоправных действий. Формирование данной готовности включает в себя совокупность различных психических процессов, таких, как: социальная перцепция, мотивообразование, целеполагание, связанные с ним интеллектуальные, эмоциональные, волевые процессы, а также процессы импульсивной актуализации конкретных поведенческих установок (стереотипов) [2]. При этом образующим элементом психологической готовности к преступному посягательству выступает криминальная поведенческая установка, выражающая преступную цель-способ, а также волевую решимость ее достижения. Остальные составляющие данного процесса должны анализироваться с точки зрения их роли в возникновении и реализации этой установки. В нашем исследовании стало важно определить истоки формирования психологической готовности к совершению повторного преступления.

Изложение основного материала статьи. Личная история жизни каждого человека содержит в себе ответ на вопрос - почему именно так поступил человек в конкретной ситуации, почему он выбрал преступный путь для решения возникших у него проблем.

В рамках выпускной квалификационной работы А.Н. Востриковым было проведено эмпирическое исследование на базе ФКУ ИК-3 УФСИН России по Удмуртской Республике. В исследовании приняли участие осужденные-рецидивисты в количестве 60 человек. Возраст участников варьируется от 25 до 45 лет. Отбор и разделение выборки на контрольную и экспериментальную группы было проведено по результатам экспертной оценки. В число экспертов вошли сотрудники, непосредственно взаимодействующие с осужденными, такие, как начальник отряда, психолог, начальник оперативного отдела, начальник отдела безопасности, начальник отдела специального учета. Осужденные разделялись на контрольную и экспериментальную группы по критерию риска совершения повторного преступления. Каждому эксперту было необходимо отобрать по 45 осужденных в каждую группу, опираясь на данный критерий. Далее полученные результаты сравнивались, схожие ответы сотрудников фиксировались и на их основе сформировались группы по 30 испытуемых в каждой. Таким образом, в число контрольной группы вошли 30 осужденных, положительно характеризующиеся экспертами как лица с наименьшим проявлением психологической готовности к совершению преступления, а в экспериментальную группу были отобраны те, кто имеет наибольшую психологическую готовность к повторному совершению преступления. Далее испытуемым была предложена методика «Автобиография» Е.Ю. Коржовой и для уточнения биографического анамнеза личности была использована анкета, включавшая 14 вопросов, подразумевающих свободный ответ. Анкета была направлена на выяснение отношения осужденного к совершенному преступлению, к оценке своих действий в момент совершения преступления и на жизненные планы.

Опираясь на результаты, полученные с помощью методики «Автобиография», можно констатировать, что контрольная группа отличается выраженным преобладанием позитивных жизненных ситуаций. Отражаемые жизненные ситуации отмечаются испытуемыми как наиболее яркие, ресурсные и важные события их жизни, большинство приведенных ситуаций актуальны на сегодняшний день.

Экспериментальная группа, напротив, характеризуется преобладанием негативных жизненных событий. При обсуждении полученных результатов многие испытуемые отмечали указанные жизненные ситуации как травмирующие или определяющие дальнейший ход их жизни. Зачастую к таким событиям относились:

осуждение, совершение преступления, употребление наркотических средств, алкоголя. Количество позитивных событий гораздо меньше, чем у контрольной группы, однако они так же являются ярко выраженными, значимыми, ресурсными.

Более детальное изучение жизненного пути осужденных выявило особо значимые жизненные события, которые, по их мнению, сыграли очень важную роль. В таблице 1 представлена сравнительная характеристика оценки позитивных событий, встречающихся на жизненном пути осужденных.

Таблица 1

Сравнение результатов оценки позитивных событий в группах испытуемых

Наименование события	Частота встречаемости		Ранг в группах	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Рождение ребенка	17	5	1	3
Вступление в брак	3	1	3	5
Наличие жилья	1	4	5	4
Наличие работы	4	7	2	2
Освобождение из ИК	2	13	4	1
Другие	3	0	3	5

Большинство осужденных контрольной группы в качестве наиболее значимого события отметили рождение ребенка (57%). На втором месте были отмечены такие события как: счастливое детство, приобретение собственного жилья (20%). Наличие хорошей работы отметили 17% осужденных. Вступление в брак является наиболее значимым событием для 6% испытуемых.

Испытуемые, вошедшие в экспериментальную группу, отразили аналогичные события, однако количественный показатель отличается. Так, в качестве особо значимого положительного события было отмечено освобождение после первой судимости (43%), на второе место вышло наличие работы (20%), рождение ребенка (17%), приобретение собственного жилья отметили 14% испытуемых. Под иными событиями предполагалось наличие работы и хорошие взаимоотношения с родственниками (6%).

По данным, приведенным в таблице 1, можно сказать, что явное различие в показателях «Освобождение из исправительной колонии» может быть обусловлено тем, что осужденные контрольной группы в большей степени осознают степень социальной ответственности и не исключают возможность совершения повторного преступления. При наличии такого рода размышлений, низкая оценка контрольной группы носит положительный характер, так как минимизируется факт совершения повторного преступления на эмоциональном компоненте. Так же необходимо отметить ярко выраженное различие в отношении такого события как «Рождение ребенка». Отражение данного события более часто встречается у осужденных контрольной группы, что свидетельствует о сохранности социокультурных ценностей. Приведенное событие имеет важное значение в процессе успешной ресоциализации осужденного, тем самым снижая вероятность совершения повторного преступления.

Далее представлены данные об особо значимых событиях, несущих в себе негативный характер (таблица 2).

Таблица 2

Сравнение результатов отражения негативных событий в группах испытуемых

Наименование события	Частота встречаемости		Ранг в группах	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Совершение преступления	11	2	1	5
Осуждение	8	18	2	1
Потеря близкого родственника	2	3	4	3
Алкоголизм	7	4	3	4
Осознание вины	1	0	5	6
Другие	1	3	5	2

Необходимо отметить, что негативные события менее разнообразны, чем позитивные, так как они, в основном, представлены такими ситуациями как: осуждение, потеря близкого родственника, употребление наркотических средств и алкоголя.

По данным, отображенным в таблице 2, можно сделать следующие выводы:

1. В качестве особо значимого негативного события обе группы испытуемых отражают ситуацию, связанную с совершением преступления. При этом отличительной особенностью является то, что осужденные экспериментальной группы в большей мере отражают сам факт осуждения, нежели саму ситуацию совершения преступления, что в свою очередь свидетельствует о принятии своих преступных действий как возможных, приемлемых в определенных ситуациях.

2. Такое событие как «Осознание вины» в обеих группах испытуемых имеет наименьшую частоту встречаемости. На основании этого можно сказать, что осужденными игнорируются просоциальные моральные установки, либо они имеют высокий уровень искажения.

3. Осужденные контрольной группы отражают приобретение различного рода зависимостей как одно из определяющих событий в их жизни, повлекших за собой совершение преступления.

Таким образом, можно сказать, что наличие различий в жизненных событиях у обеих групп испытуемых достаточно ярко выражено. Так, жизненные события контрольной группы носят характер более выраженной социальной направленности, нежели события, отраженные респондентами экспериментальной группы. Также контрольная группа испытуемых в большей мере способна осознавать наличие собственных проблем.

На следующем этапе исследования осужденным была предложена анкета, направленная на уточнение биографического анамнеза личности, отношение к совершенному преступлению и уточнение жизненных планов и ценностей.

По результатам проведенной анкеты были выявлены ярко выраженные различия между контрольной и экспериментальной группами. Так, средний возраст осужденных контрольной группы составил 26 лет, а экспериментальной 40 лет. Данные возрастные различия обусловлены более высоким наличием криминального опыта у осужденных экспериментальной группы. Наиболее благоприятные условия воспитания были отмечены осужденными контрольной группы (69%), в экспериментальной группе данный показатель составил (39%). В качестве значимых жизненных ситуаций осужденные обеих групп отметили совершение преступления, аддитивное поведение, потерю близкого родственника. В качестве отражения наиболее трагичной ситуации прослеживается абсолютное сходство в обеих группах испытуемых (100%), все респонденты отметили в качестве такой ситуации совершение преступления. На вопрос «К чему вы стремитесь, находясь в местах лишения свободы?» 45% осужденных контрольной группы отметили условно-досрочное освобождение, 23% респондентов хотели бы изменить себя с целью успешной правопослушной жизни в обществе, 17% испытуемых хотели бы избавиться от наркотической и алкогольной зависимости, остальные 15% затрудняются дать точный ответ. Анализируя результаты ответов на поставленный вопрос, можно констатировать тот факт, что часть осужденных контрольной группы готова к проявлению социальной активности с целью изменения личностных характеристик, что в свою очередь говорит о благоприятном прогнозе в их дальнейшей ресоциализации. В экспериментальной группе ответы на этот же вопрос распределились следующим образом: стремление к условно-досрочному освобождению (40%), ожидание конца срока (60%). Процентное соотношение ответов на вопрос поясняется тем, что осужденные экспериментальной группы не мотивированы стремлением к условно-досрочному освобождению, так как имеются личностные переживания неуверенности правопослушного поведения в период нахождения на свободе. На вопрос о жизненных планах около половины осужденных каждой группы ответили «Выход по условно-досрочному освобождению», оставшаяся половина отметила «Трудоустройство и получение образования на базе исправительной колонии».

Следующие вопросы были направлены на изучение отношения осужденного к совершенному преступлению. В качестве цели преступления осужденные контрольной группы отметили материальную составляющую (61%), 39% опрошенных отрицают наличие цели, поясняя совершение преступления случайными обстоятельствами. В экспериментальной группе материальная составляющая была отмечена 41% опрошенных, 50% - отметили несдержанность собственных эмоций, 9% - отрицают наличие цели. На вопрос «Представляли ли вы себе негативный исход событий?», все осужденные экспериментальной группы ответили «Нет» (100%). В контрольной группе данный показатель составляет 79%. Большинство осужденных экспериментальной группы (71%) при совершении преступления руководствовались личной уверенностью, при этом сомнений в необходимости совершения преступления не возникало, 29% - затрудняются дать ответ. В контрольной группе ответы на подобные вопросы схожи с ответами другой группы, однако имеют явное отличие в плане наличия сомнений в необходимости совершения преступления. Так, большинство осужденных (71%) отметили наличие сомнений, поясняя это тем, что было трудно начать действовать. Осознание своих действий, как преступных, в большей мере присуще контрольной группе, так как в экспериментальной процент обозначивших свои действия, как преступные, составил 21%.

По результатам анкетирования можно констатировать, что экспериментальная группа отличается эмоциональной неустойчивостью в конфликтных ситуациях и холодностью по отношению к преступлению, большинство осужденных воспринимает себя как человека, способного в дальнейшем повторить преступление. Осужденные контрольной группы характеризуются готовностью к проявлению социальной активности в плане изменения сложившейся ситуации, отличаются возможностью осознания негативных последствий совершаемых действий.

Выводы. По итогам изучения жизненного пути у осужденных, имеющих разную психологическую готовность к совершению повторного преступления, можно сделать следующие выводы:

1. Изучение жизненного опыта личности осужденного позволяет уточнить внутреннее содержание генезиса совершения преступления.

2. В качестве источников психологической готовности к совершению преступления выступают: негативный социальный опыт, неудовлетворительные условия воспитания, употребление наркотических средств и алкоголя, а также искаженное представление относительно наказания, которое выражается в том, что субъект не воспринимает совершенное им преступление как травмирующий для потерпевшего лица фактор, а, напротив, в качестве жертвы обстоятельств позиционирует себя.

3. В качестве маркеров данной готовности выступают: неуверенность индивида в своем дальнейшем правопослушном поведении на свободе, отсутствие осознания преступности своих прошлых действий, недостаточное понимание причинно-следственной связи совершения преступления и его последствий.

Проведенное исследование показывает важность изучения и мониторинга психологической готовности к совершению повторного преступления у осужденных. Пенитенциарному психологу следует проводить мероприятия по снижению данной психологической готовности. С этой целью возможно проведение групповых занятий с осужденными, направленных на конструктивное восприятие своей социальной роли, повышение рациональных установок, обучение методам саморегуляции, снижения уровня агрессии, обучение коммуникативным навыкам и т.д. Необходимо обсуждать с ними конструктивные варианты преодоления возникавших на жизненном пути и потенциальных трудных жизненных ситуаций.

Литература:

1. Барановский Н.А. Социальные потребности личности и преступное поведение: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. юрид. наук : (12.00.08) / АН СССР. Ин-т государства и права. – Москва: [б. и.], 1978. – 19 с.
2. Барановский Н.А. Социальные и личностные детерминанты отклоняющегося поведения: диссертация ... доктора социологических наук : 22.00.04. – Минск, 1993. – 437 с.
3. Кудрявцев В.Н. Мотивы преступного поведения // Юридическая психология. – 2007. – № 4. – С. 2-7.

Психология

УДК – 378.015.3

доктор педагогических наук, профессор Спирина Валентина Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Армавирский государственный педагогический университет" (г. Армавир);

кандидат психологических наук, доцент Капиева Кнарлик Робертовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Армавирский государственный педагогический университет" (г. Армавир);

аспирант Симоненко Валерий Валерьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Армавирский государственный педагогический университет" (г. Армавир)

ДОВЕРИТЕЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме педагогического общения в педагогическом вузе. Обосновывается необходимость формирования доверительного общения между преподавателями и студентами. Выявлены особенности данного типа общения на разных этапах их взаимодействия.

Ключевые слова: взаимодействие, педагогическое общение, доверительное общение, преподаватель, студент.

Annotation. This article is devoted to the problem of pedagogical communication in pedagogical University. The necessity of formation of confidential communication between the teachers and the students which promotes humanization of educational process is proved. The features of this type of communication at different stages of their interaction are revealed.

Keywords: interaction, pedagogical communication, confidential communication, teacher, student.

Введение. Проблема взаимодействия в системе «преподаватель – студент» - одна из актуальных в отечественной и зарубежной психологии. В условиях педагогического вуза характер этого взаимодействия во многом определяется уровнем развития коммуникативной культуры преподавателей и студентов. Основные формы педагогической деятельности в вузе, как известно, протекают в условиях общения. Педагогическое общение, основанное на субъект-субъектных отношениях, проявляется в сотрудничестве, которое осуществляется в атмосфере творчества и способствует гуманизации обучения и воспитания будущих выпускников. Преподаватель вуза предстает как инициатор и руководитель процесса общения, суть которого составляют система, приемы и навыки взаимодействия педагога и студенческого коллектива. Общеизвестно, что содержанием общения являются обмен информацией, учебно-воспитательное воздействие, организация взаимоотношений и трансляция личности педагога обучаемым. Благодаря непосредственному общению с преподавателями, студенты успешно овладевают профессиональными компетенциями. Вместе с тем, анализ практики общения преподавателей и студентов показывает, что многие педагоги в ряде ситуаций проявляют недостаточную компетентность в решении психологических аспектов тех или иных вопросов, что приводит к недопониманию и конфликтности в общении между студентом и педагогом. В настоящее время вопрос о доверительном общении преподавателей и студентов особенно актуален, поскольку только субъект-субъектные отношения, основанные на доверии, создают условия для профессионального и личностного развития студентов.

Изложение основного материала статьи. Проблема педагогического общения как условия развития личности студента, как в профессиональном, так и личностном плане, была и остается одной из самых актуальных проблем отечественной и зарубежной психологии. Ей посвящены труды известных психологов — А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова, Е.С. Кузьмина, В.В. Знакова, А.А. Леонтьева, А.А. Реана и др. Экспериментальные исследования показывают, что среди множества задач, стоящих перед высшей школой, задачи, связанные с общением преподавателей и студентов, привлекают в настоящее время все больше исследователей. По этой причине проблема эффективного педагогического общения выделяется в качестве самостоятельного направления исследования. Наряду с выполненными в этой области исследованиями (И.А. Зимняя, Я.Л. Коломинский, С.В. Кондратьева, А.А. Леонтьев, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан и др.) некоторые аспекты педагогического общения преподавателя и студента относятся к разряду «тонких» психологических материй и в силу своей неоднозначности до сих пор остаются недостаточно изученными [2]. К ним можно отнести проблему формирования доверительного общения преподавателей и студентов, которое рассматривается как непрерывный диалог, участники которого наблюдают, осмысливают намерения друг друга, эмоционально реагируют на них. Немаловажным является и то обстоятельство, что большинство студентов нередко переносят отношение к преподавателю на предмет, который он преподаёт, что свидетельствует о необходимости развития коммуникативной культуры как обучающихся, так и обучающихся. Особую актуальность вопрос о доверительных отношениях преподавателей и студентов приобретает в связи с кардинальными преобразованиями системы высшего образования. На смену однозначного превосходства педагога над студентом в учебно-воспитательном процессе вуза приходит позиция партнерства и сотрудничества. Отношения между преподавателем и студентом, основанные на доверии, должны стать нормой в практике высшего образования. Без доверительного общения, основанного на взаимном уважении, трудно рассчитывать на результативность образовательного процесса: безразличные или негативные

взаимоотношения сводят на нет самые эффективные педагогические воздействия. Проблеме изучения доверия, которое рассматривается как ценность, отношение к миру, вид общения, посвящены труды известных зарубежных и отечественных ученых (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Фромм, Э. Эриксон, А.Л. Журавлев, В.П. Зинченко, И.С. Кон, В.С. Сафонов, Т.П. Скрипкина и др.). В современной отечественной психологии доминирует представление о доверии как отношении, в основе которого, исследование Т.П. Скрипкиной о доверии как отношении к себе и миру. Следует отметить, что проблема доверия в настоящее время является актуальной и недостаточно исследованной, поэтому результаты эмпирических исследований имеют различный характер. Данное обстоятельство свидетельствует и о том, что несмотря на то, что исследователи придерживаются разных подходов к пониманию доверия как психологического феномена, оно признается фундаментальным явлением, позволяющим продуктивнее осмысливать способы связи человека с миром, закономерности освоения образовательного пространства [4].

Понятие «доверительное общение» появилось в отечественной психологии сравнительно недавно. В работах В.С. Сафонова (1981), Е.А. Хорошиловой (1984) впервые были выделены два существенных признака доверительного общения: значимость доверяемой информации и отношение доверия к партнеру. Наиболее важной особенностью доверительного общения, по мнению В.С. Сафонова, является обмен значимыми мыслями и чувствами на основе доверия к партнеру, при этом наблюдается определенное обособление общающихся от остальных людей. Под доверием понимается отношение к партнеру как человеку, который заслуживает уважения и признания. К основным функциям доверительного общения относятся: психологическое облегчение; обратная связь в процессе самопознания; психологическое сближение и углубление взаимоотношений людей [3]. Обратимся к характеристике первой функции: человек, раскрывая другому человеку свои соображения, переживания, потаенные мысли, испытывает психологическое облегчение от того, что его выслушали и, вероятно, поняли. Немаловажное значение имеет следующая функция доверительного общения в процессе самопознания личности, когда происходит получение обратной связи о переживаниях, сомнениях и чувствах личности. Когда имеет место доверительное общение, происходит психологическое сближение и углубление взаимоотношений людей в разных видах деятельности: профессиональной, трудовой, в личных взаимоотношениях. Это и есть завершающая функция доверительного общения [там же].

Экспериментальное исследование, целью которого явилось выявление особенностей формирования доверительного общения преподавателей и студентов социально-психологического факультета АГПУ (г. Армавир) показало, что формирование данного типа общения имеет свои особенности на разных этапах их взаимодействия. Всего в исследовании приняли участие 72 студента очного отделения, обучающиеся по образовательным программам «Психология» и «Психология и социальная педагогика». Студентам была предложена анкета, состоящая из 20 вопросов. Отметим наиболее существенные ответы. На первоначальном этапе общения к особенностям преподавателя, способным влиять на формирование доверительного общения, студенты отнесли следующие его характеристики: внешний облик, средства вербальной и невербальной коммуникации (поза, жесты, мимика, тембр голоса и др.), которые, по их мнению, являются важными составляющими профессионального имиджа преподавателя (70% респондентов). На вопрос «Каков, по Вашему мнению, механизм формирования доверительного общения между преподавателем и студентами?» 82 % опрошенных отметили совместное обсуждение изучаемого материала, выработку общего мнения по обсуждаемому вопросу, получение обратной связи. Как неременное условие, 90 % опрошенных обозначили уважительное отношение преподавателя к студентам как партнерам по общению, дружелюбную атмосферу, создание ситуации успеха, постоянную готовность педагога прийти на помощь. Такой тип общения, по мнению студентов, дает им возможность творчески реализовать себя, способствует достижению успеха, формирует чувство уверенности, повышает самооценку. В ходе последующих занятий, отвечая на вопрос анкеты «Что Вы цените в преподавателе больше всего?» большинство студентов отметили компетентность преподавателя, умение «преподнести» изучаемый материал, вести со студентами конструктивный диалог, способность вовлекать их в творческий процесс; умение говорить со студентами и прислушиваться к их мнению [5].

В ходе исследования также выяснилось, что на формирование доверительного общения преподавателей и студентов значительное влияние оказывает и профессиональная идентичность педагога, составляющими компонентами которой являются профессиональная направленность, удовлетворенность профессиональной деятельностью, умение «оставаться собой» в самых различных обстоятельствах и ситуациях. Полученные нами эмпирические данные подтверждают результаты имеющихся исследований о типологии идентичности в зависимости от возраста и педагогического стажа педагога, и о существовании определенной взаимосвязи идентичности педагога и его общения с обучающимися [1]. 36 % респондентов отметили, что молодые преподаватели (стаж работы менее 8 лет) открыты к диалогу, восприимчивы новому, вместе с тем, на занятиях нередко допускают императивные требования в форме приказов. При обсуждении результатов анкетирования был сделан вывод о том, что они, очевидно, не вполне определились в профессиональном плане, не выработали собственный стиль общения, налицо воспроизводство ранее усвоенной социально-нормативной модели общения. Для молодых преподавателей главная проблема - формирование образа «Я» как педагога, уверенность в своем педагогическом потенциале, овладение доверительным стилем общения. В качестве рекомендаций - организация совместных со студентами тренингов общения. Второй тип преподавателей, имеющих стаж работы от 8 лет, по мнению большинства студентов, - наиболее интересная аудитория: для них характерен гибкий стиль общения, стратегия поведения – сотрудничество. Они проявляют живой интерес к студентам, их высказывания по отношению к студентам имеют, как правило, позитивный характер, налицо удовлетворенность от процесса общения со студентами. На первый взгляд, состояние идентичности преподавателей второго типа выглядит вполне благополучным. Но именно у них, как свидетельствуют выполненные в этом направлении исследования, чаще формируются закрытый тип идентичности, категоричность, что в дальнейшем может обусловить появление кризисных проявлений [1, 2]. Основное направление психологической работы с данным типом педагогов - развитие более широкого образа «Я» и образа мира в целом, снижение критичности восприятия партнеров по общению, развитие способности к рефлексии.

Отношение студентов к третьему типу преподавателей с большим стажем работы разнится. Так, 43% опрошенных отмечают высокий уровень эрудиции и компетентности данной категории педагогов. Вместе с тем, 57% студентов отмечают также неоптимальный уровень закрытости преподавателей старшего возраста,

налицо повышенная ригидность «Я». В общении со студентами данная категория педагогов применяют отстраненный тип общения. Отмечается наличие коммуникативных стереотипов в процессе преподавания, монологичность общения. Это, как правило, люди старшего поколения, их общение менее эмоционально, нежели у преподавателей двух выше обозначенных типов, они больше сориентированы на целевую и содержательную сторону взаимодействия на занятиях, чем на общение со студентами. В связи с этим, сделан вывод о том, что данная категория преподавателей нуждается в психологической поддержке по снятию фрустрирующих состояний, снижению закрытости, развитию способности к позитивному самоизменению.

Выводы. В связи кардинальными преобразованиями в системе высшего отечественного образования вопрос о качестве взаимоотношений преподавателей и студентов, которые способствуют развитию студента, как в профессиональном, так и личностном плане, приобретает особую актуальность. Выполненные в этом направлении исследования свидетельствуют о том, что только субъект-субъектные отношения, основанные на доверии, создают условия для всестороннего развития студента. Наличие взаимодоверия, доверительного общения преподавателей и студентов является необходимым атрибутом учебно-воспитательного процесса в вузе. Доверительное общение способствует достижению успешности студентов, повышает их самооценку, дает возможность творчески реализовывать себя. Практическая значимость экспериментального исследования, в ходе которого были выявлены особенности функционирования преподавателей и студентов социально-психологического факультета АГПУ (г. Армавир) в формате доверительного общения, позволяет перевести учебно-воспитательный процесс на качественно новый уровень, обозначить пути коррекции взаимоотношений преподавателей и студентов с целью их гармонизации.

Литература:

1. Антонова Н.В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения // Вопросы психологии, № 6, 1997.
2. Зимица Н.А. Доверие между преподавателем и студентами как необходимый компонент учебно-воспитательного процесса в вузе // Концепт. -2015. - № 07 (июль). - ART 15238. - 0,7 п. л. - URL: <http://e-koncept.ru/2015/15238.htm>. - ISSN 2304-120X.
3. Сафонов В.С. О психологии доверительного общения. Текст. / Проблема общения в психологии / Отв. ред. Б.Ф. Ломов. М., 2017. С. 264-272.
4. Скрипкина Т.П. Психология доверия. - М.: Изд. Центр «Академия», 2000. - 264 с.
5. Хохлова Е.В. Доверие как фактор профессиональной компетентности педагога // Молодой ученый. — 2014. — №8. — С. 935-937. — URL <https://moluch.ru/archive/67/11300/>.

Психология

УДК: 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Степанова Галина Семеновна
Воронежский государственный педагогический университет (г. Воронеж)

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА: ВЫЗОВЫ XXI ВЕКА

Аннотация. Статья посвящена психолого-педагогическим проблемам соответствия содержательных особенностей личности современных педагогов и задач, стоящих перед современным образованием. Воспитание будущих граждан и патриотов рассматривается как основная цель образования. Прослеживается историческая динамика духовно-нравственной традиции в отечественном образовании. Анализируются особенности личностно-профессиональных качеств педагогов и студентов – будущих учителей. Отмечается недостаточная включенность педагогов в современную социо-культурную ситуацию в обществе. Описываются особенности реализации потребности в саморазвитии студентов педагогического вуза. Подчеркивается проблема недостаточной поколенной преемственности ценностных ориентаций. Формулируются задачи формирования личности будущих педагогов.

Ключевые слова: духовно-нравственная традиция, межпоколенная преемственность, трансляция, социализация, саморазвитие, ценностные ориентации.

Annotation. The article is devoted to the psychological and pedagogical problems of correspondence of the content features of the personality of modern teachers and the tasks facing modern education. Education of future citizens and patriots is considered as the main goal of education. The historical dynamics of the spiritual and moral tradition in Russian education is traced. The features of personal and professional qualities of teachers and students-future teachers are analyzed. There is a lack of involvement of teachers in the modern socio-cultural situation in society. The features of realization of the need for self-development of students of pedagogical higher education are described. The problem of insufficient generational continuity of value orientations is emphasized. The tasks of forming the personality of future teachers are formulated.

Keywords: spiritual and moral tradition, intergenerational continuity, translation, socialization, self-development, value orientations.

Введение. Соответствие личностно-профессиональных качеств современного учителя требованиям образовательного процесса принимает в последнее время проблемный и все более актуальный характер. Поставленная цель образования - воспитание россиянина — гражданина и патриота ставится в первую очередь перед общеобразовательной школой и становится профессиональной сверхзадачей педагога. Сформулированная Концепция духовно-нравственного воспитания школьников, конечной задачей процесса социализации провозгласила интериоризацию таких базовых национальных ценностей, как: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, искусство и литература, толерантность, соборность [2, с. 12-18].

Первопричиной формулирования Концепции рассматривают духовную дезинтеграцию общества в начале девяностых годов, вызванную, в частности изменением ценностей старшего поколения, и, соответственно, размытостью жизненных ориентиров молодежи. Авторское исследование степени межпоколенной преемственности ценностных ориентаций позволило сделать следующее заключение. В 90-е годы сформировалась нетипичная для многовековой практики России картина взаимоотношения поколений. Для нее характерен ряд противоречий. С одной стороны, в нестабильном обществе перед старшим

поколением остро встала проблема трансляции ценностей младшему поколению, с другой - для людей старшего поколения стала свойственна деструктуризация внутренней смысловой сферы. В результате у представителей старшего поколения постепенно разрушилась устоявшаяся модель человека с определенными ценностями, расположенными в устойчивой иерархии и соответствующей социально-экономическим условиям. Кроме того, противоречие усматривается так же в том, что прошлое для младшего поколения утратило свою значимость, поэтому у молодого поколения не сформировались основы для структурирования настоящего [7].

Перед педагогической общественностью и образованием встала проблема поиска способов и условий «трансляции» вышеперечисленных базовых национальных ценностей учащимся. «Трансляция» перечисленных понятий, на наш взгляд, однозначно должна предполагать их сформированность в самосознании педагогов (в том числе и будущих педагогов), усиление рефлексии в процессе трансляции, а соответственно и интериоризацию этих категорий. Кроме того, категории патриотизма, гражданственности, толерантности, собранности тесно связаны с категориями этнической идентификации и самоидентификации, что требует знания механизмов их формирования, рисков и ограничений. Для внедрения основ духовно-нравственной традиции образование, выполняющее сегодня функцию культурной трансмиссии, должно также обращаться к истории, идеалам народной педагогики, этническим моделям [1].

В истории России имела место динамика духовно-нравственной традиции в образовании. Современные авторы описывают ее исторические изменения в зависимости от смены фундаментальных ценностей и задач общества [1, 2]. Так, в средневековой Руси традиция была укоренена в религии и представлена для православных христиан, прежде всего, в образе Христа. В начале XVIII в. государство начинает возвышаться над церковью, формулируется новый идеал — «человек государственный, слуга царю и отечеству». Для императорской России был характерен идеал полезного государству и Отечеству гражданина. В XIX в. происходит возвращение к нравственно-религиозному подходу. Александр I отменяет чтение книги «О должностях человека и гражданина» в образовательных учреждениях, Закону Божьему возвращается статус главного учебного и воспитательного предмета. Но это не меняет принципиально государственной образовательной политики. Главным содержанием ее остается воспитание благонадежных подданных, преданных и полезных монархии и Отечеству. После октябрьской революции 1917 г. государство вновь обретает всю полноту власти над гражданином и его частной жизнью. В конце прошлого и первые годы нынешнего века конструируется новая образовательная цель — свободная и творческая в своем самоопределении и развитии личность. При этом важным является положение, что свободной может быть только нравственная личность.

Таким образом при анализе исторической динамики духовно-нравственной традиции отечественного образования наблюдается тенденция постепенного освобождения от контроля над частной, личной жизнью гражданина. Сегодня можно утверждать, что Российская школа призвана к формированию личности свободной, творческой, инициативной, саморазвивающейся. При этом нельзя отрицать исторические отечественные традиции. Необходимо сохранять преемственность по отношению к воспитательным идеалам предшествующих эпох.

Изложение основного материала статьи. На основании выше проанализированного можно выделить следующие проблемы духовно – нравственного развития и воспитания личности гражданина России в условиях образовательного процесса и требования к личностно-профессиональным качествам педагогов:

1. Какие личностно-профессиональные психологические особенности свойственны современным педагогам. Насколько они обеспечивают достижение духовно-нравственных целей социализации подрастающего поколения.

2. Каково содержание этих особенностей у будущих педагогов, и какие задачи стоят перед вузовским образованием.

3. В чем заключается сегодня понимание будущими педагогами содержания духовно-нравственной традиции? Насколько близки сегодня будущие педагоги к ее реализации?

Рассмотрим состояние этих проблем применительно как к настоящим, так и будущим педагогам.

На наш взгляд, готовность педагогов реализовывать задачу внедрения Концепции духовно – нравственного развития и воспитания личности гражданина России с необходимостью предполагает знание социо-культурной ситуации в обществе, рефлексию проблемы, а соответственно активную включенность в современность. Указанные аспекты, фактически, отражают содержание личностного самосознания педагогов. Наше исследование этнокультурного самосознания учителей (N = 60) позволило косвенно выявить субъективную значимость для них духовности как интегрирующей ценности. Так, из ряда предложенных этноинтегрирующих (объединяющих с культурой) признаков (национальность родителей, русский язык; единство происхождения или общая история; обряды, традиции, обычаи; религия; совместное проживание и национальная культура) чувство духовной общности, понимание, единство взглядов и ценностей находится в иерархии признаков на седьмом (последнем) месте (среднее значение ранга 6,0). Содержание этноинтегрирующих признаков отражает ценностные основания, по которым личность относит себя к общности. В данном случае, настораживает, что для исследуемой группы педагогов не является достаточно значимой духовная общность, понимание, единство взглядов и ценностей. На этом основании возникает закономерный вопрос: каким образом педагоги реализуют задачу трансляции учащимся основ духовно-нравственной традиции общества, не акцентируя для себя значимости духовной общности народа?

Здесь можно предположить, что такие данные объясняются не столько отрицанием педагогами важности духовно-нравственных традиций в обществе, сколько размыванием в последнее время содержания понятий «духовность» и «нравственность», преобладанием их догматического декларирования. Такая гипотеза обозначает еще одну проблему современного образования: актуализация смысла этих категорий, наполнения их как историческим, так и современным содержанием.

Кроме того, задача трансляции учащимся основ духовно-нравственной традиции общества предполагает включенность в современный социокультурный контекст и показывает, на наш взгляд, адекватность отражения, понимания и принятия педагогами особенностей современного периода и определенную гражданскую позицию в плане готовности к строительству и преобразованию современности. Степень включенности в современный социокультурный контекст исследовалась с помощью вопроса педагогам о предпочтении того или иного исторического периода, в случае воображаемой возможности перенестись в другое время. Данные показывают, что лишь трети учителей интересен современный период. Несмотря на

условный характер вопроса, данные показывают, что учителя дистанцируются от современных проблем, в силу их, можно предположить, определенной сложности для значительной части педагогов. При этом одной из важнейших профессиональных задач педагогов является гармонизация личности учащихся и современной, стремительно меняющейся поликультурной действительности.

Остановимся на личностно профессиональных особенностях студентов – будущих педагогов. Формирование духовно-нравственного потенциала личности (как профессионально-необходимого качества) будущих педагогов предполагает следующие аспекты [2]:

1. Воспитание личностной культуры;
2. Воспитание социальной культуры;
3. Воспитание семейной культуры.

В личностной культуре нас будет интересовать готовность и способность студентов к самосовершенствованию, саморазвитию и реализации творческого потенциала.

В рамках социальной культуры были выделены такие критерии, как сформированность идентичности гражданина России на основе принятия студентами национальных духовных и нравственных ценностей; готовность противостоять глобальным вызовам современности.

В воспитании культуры семьи наиболее важной составляющей, на наш взгляд, является, поколенная преемственность ценностных ориентаций и позитивное принятие, как опыта старших, так и самого старшего поколения. Сегодня имеет место противоречие, заключающееся в том, что прошлое переносится на старшее поколение в виде отношения к нему и недоверия к его опыту.

Остановимся на основных аспектах формирования духовно-нравственного потенциала (как профессионально-необходимого качества) будущих педагогов.

Воспитание, формирование личностной культуры предполагает, в первую очередь, на наш взгляд, общую готовность к саморазвитию и наличие творческого отношения к этому процессу. Исследование степени выраженности потребности в саморазвитии и ее реализации у студентов Воронежского государственного педагогического университета (N=140) с помощью экспресс-методик [6] показало наличие активной реализации потребности в саморазвитии у 72% испытуемых и отсутствие сложившейся системы саморазвития у 28% студентов.

Выраженность творческого потенциала личности и готовность его реализовывать в будущей профессиональной деятельности представлена на высоком уровне у 49% студентов, среднем уровне у 44% испытуемых и слабо выражена у 6,5% опрошенных. Представленные данные, на первый взгляд, показывает достаточно благополучную картину в отношении творческого потенциала и потребности в саморазвитии. Но стоит обратить внимание на почти треть опрошенных (28%) у которых отсутствует сложившаяся система саморазвития.

Исследование степени включенности в современный социокультурный контекст с помощью вопроса студентам о предпочтении того или иного исторического периода, в случае воображаемой возможности родиться в другое время показало предпочтение студентами современного периода (54%). В качестве аргумента предпочтения испытуемые отмечали широкие возможности самореализации и саморазвития. При этом значительная часть студентов отдала предпочтение советскому периоду (33%). В качестве преимуществ этого периода будущие педагоги отмечали «совершенно другие понятия о нравственности и красоте», «люди были добрее и сплоченнее, а любовь и семья рассматривались как высшие ценности». Такая аргументация уточняет содержание ценностного поля студентов - будущих педагогов. Кроме того, студентам интересен XIX век, как период, в котором «закладывались культурные и политические предпосылки развития современности».

Как мы указывали выше, размывание в последнее время содержания понятий «духовность» и «нравственность», преобладание их догматического декларирования вызвало необходимость исследования понимания этих категорий студентами педагогического вуза. В рамках исследования основных путей формирования социальной культуры, студентам было предложено написать небольшое эссе на тему «Духовно-нравственная традиция образования: значение и смысл», результаты которого были подвергнуты процедуре контент-анализа. Обобщение результатов показало следующую картину. Для студентов категория «духовно-нравственная традиция» это, прежде всего, «сохранение ценностей и традиций» (коэффициент встречаемости 0,61), «сохранение межпоколенных отношений» (0,3), «желание саморазвития» (0,17), «опора на исторический менталитет» (0,12), «патриотизм» (0,1). Интересны следующие высказывания студентов: «...каждый ребенок в процессе обучения должен осознать как духовный смысл собственной жизни, так и всего общества в целом», «... для учащихся является губительным для их духовного развития почти полный разрыв с традициями прошлого», «...духовно-нравственное становление осуществляется в новых социально-экономических условиях, поэтому данный вопрос требует особого внимания».

Воспитание семейной культуры как аспекта формирования духовно-нравственного потенциала личности будущих педагогов может быть реализовано через исследование особенностей поколенной преемственности ценностных ориентаций. С этой целью было проведено дополнительное эмпирическое исследование трех поколений. Общий объем выборки – 210 человек (студенты ВГПУ, как младшее поколение, их родители и прадеды). Группы выравнены. Возраст младшего поколения – 17-25 лет, родительского или среднего – 36-55 лет, старшего или прадедовского - 55 лет и старше. Для анализа особенностей межпоколенной преемственности ценностных ориентаций были проанализированы результаты, полученные по методике Ш. Шварца [3].

Содержательный анализ иерархии ценностных ориентаций показал, что наиболее значимыми ценностями для молодежи являются ценности «достижение», «безопасность» и «доброта». Приоритет ценности «достижение» может быть объяснен возрастными особенностями и связан со стремлением достичь личного успеха за счет формирования компетентности в сфере профессиональной жизни. Кроме того, приоритет этой ценности у молодежи может быть связан со спецификой современной социокультурной ситуации в обществе, которая ориентирует молодое поколение на успешность и достижения во всех сферах жизни. Относительно низкое ранговое значение в иерархии ценностей молодых людей на уровне нормативных идеалов занимают ценности «традиция», «универсализм» и «стимуляция». Обращает на себя внимание невысокая значимость ценности «традиция» во всех трех поколенных группах.

Корреляционный анализ ценностей на уровне соотношения нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов поколенных групп выявил слабую связь между нормативными идеалами среднего поколения и

индивидуальными приоритетами младшего поколения ($r=0,07$) и отрицательную связь ценностей старшего поколения на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов младшего поколения ($r = - 0,55$). Это говорит о том, что декларируемые старшим поколением ценности как нормы поведения не интериоризируются и не реализуются на поведенческом уровне младшим поколением. Этот факт свидетельствует о том, что процесс преемственности неизбежно включает в себя противостояние ценностных представлений поколенных групп. Налицо противоречие, которое требует своего разрешения, так как от процесса трансляции стержневых принципов, базовых ценностных ориентаций из поколения в поколение зависит, в конечном счете, жизнестойкость культуры народа. Такое противоречие разрешается традиционным в большинстве культур уважительным отношением к старшему, пожилому поколению, мнение которого не подвергается сомнению. В этом случае межпоколенная преемственность культурно-исторического опыта с необходимостью предполагает преемственность уровня взаимоотношений и «принятие» молодым поколением, как ценностного опыта старшего поколения, так и самого поколения.

С целью проверки этого положения, было проведено исследование отношения молодого поколения к старшему. Результаты последнего исследования сравнили с аналогичным исследованием 2009г. Испытуемыми выступили студенты Воронежского государственного педагогического университета младших курсов ($N = 140$). Остановимся лишь на наиболее показательных результатах анкетирования, которое было направлено на выявление содержательных особенностей отношения. Некоторые вопросы для исследования были заимствованы из анкеты Никоновой Э.И. [5].

Обобщенные данные отражены в таблице 1.

Таблица 1

Содержательные аспекты отношения молодого поколения к старшему поколению (% ответивших)

№	Содержание отношения	2009г.	2018г.	Значимость различий
1.	«Нейтральное»	58,0	58,5	-
2.	«Скорее положительное»	19,0	20,0	-
3.	«Скорее отрицательное»	9,6	7,0	-
4.	«Пожилые люди не влияют на развитие общества»	55,0	31,0	$\varphi^*_{эмп.} = 3.465$
5.	«Слышали негативные высказывания в адрес пожилых людей, в том числе родственников»	70,0	41,0	$\varphi^*_{эмп.} = 4.186$

Приведенные выше данные, несмотря на позитивную динамику роли пожилых людей в обществе в самосознании студентов и гуманного отношения к ним, показывают серьезную проблему недостаточности межпоколенных связей, что осложняет интериоризацию молодым поколением накопленного культурно-исторического, духовно-нравственного опыта, и, в конечном счете, не просто затрудняет, а искажает процессы социализации. Поиски причин таких результатов привели к выводу, что современные поколенные отношения «отягощены» разрывом межпоколенных связей, истоки которого коренятся в истории. Отношения педагогов и учащихся можно рассматривать как частный случай межпоколенных отношений. Педагоги как представители старшего поколения транслируют ценности подрастающему поколению как целенаправленно, так и стихийно. В такой трансляции проявляются все «издержки» взаимоотношения поколений. На основании наших исследований можно утверждать, что современной особенностью межпоколенной преемственности культурно-исторического, духовно-нравственного опыта является недостаточное использование потенциала старшего поколения в силу его социокультурного статуса. Этот процесс обнаруживает себя как на уровне общества в целом, так и на уровне школы и семьи.

Возникает вопрос, свойственны ли эти особенности взаимоотношения поколений культуре в целом, или это отражение лишь современной социокультурной ситуации? Уважительное отношение к пожилым людям на Руси было традицией, объяснялось структурой общества и наличием такой социальной единицы, как община. Община воспроизводила и передавала групповой опыт. При решении многих нравственных и общественных вопросов первостепенным было обращение к обычаям предков. Обычай был важнейшим инструментом социального контроля членов общины. Опыт и знания предшествующих поколений рассматривались как опора в жизни и считались изначальной точкой отсчета в шкале нравственных ценностей. Для крестьянина ссылка на действия и права его прадеда, деда или отца имела статус бесспорного доказательства.

На особенности инструмента социализации в России, важность межпоколенных отношений как условия трансляции культурно-исторического опыта и истинное значение некоторых письменных памятников русской культуры указывал М.О. Коялович. Он отмечал, например, необходимость и важность «Домостроя» Сильвестра как необходимого инструмента передачи традиции. М.О. Коялович отмечал, что чтобы понять истинное значение этого документа, нужно вспомнить, какое значение у нас в московские времена имел род, община, какая была ответственность каждого за честь рода – не только общественная, но и перед государством. При таком порядке вещей власть старшего должна была быть вооружена сильными средствами [4].

Выводы. На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы.

Во-первых, можно утверждать, что сохранение культуры, идентичности, преемственности ценностной сферы, духовно-нравственной традиции и, в целом, культурно-исторического опыта, в значительной степени зависит от целенаправленного конструирования в процессе образования в сознании современного молодого поколения исторически позитивного образа старшего поколения, что может рассматриваться как инструмент социализации.

Во-вторых, учитывая потенциал потребности в саморазвитии и готовность реализовывать творческий потенциал необходимо формировать у студентов – будущих педагогов отношение к профессиональной деятельности как творчеству, творческой самореализации, содержащей духовный и нравственный компоненты.

В-третьих, принимая во внимание несколько размытую трактовку понятий «духовность» и «нравственность», важно акцентировать внимание современных и будущих педагогов на конкретных проявлениях этих категорий в сфере образования. Эффективным, на наш взгляд, является обращение, в частности, к исторической традиции, что способствует сохранению последней.

Важно отметить, что образовательная среда современного педагогического вуза содержит все условия для реализации сформулированных выше задач.

Литература:

1. Даминдарова Ф.В. Духовно-нравственная традиция в жизни общества: Автореф. дисс. ... докт. философ. наук: 09.00.11. - Челябинск, 2011.

2. Данилюк А.Я. Концепция духовно – нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 23 с.

3. Карандышев В.Н. Методика Ш. Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб., 2004. – 70 с.

4. Коялович М.О. История русского самосознания по историческим памятникам и научным сочинениям. – СПб., 1884. - 603 с.

5. Никонова Э.И. Старшее поколение в современном российском обществе: стратегии адаптации: Автореф. дисс. ... канд. социол. наук: 22.00.03. – М., 2008.

6. Трофимова Н.Б., Степанова Г.С., Поленякина Е.В. Профессиональное становление личности студентов в процессе педагогической практики. Учебно-методическое пособие для магистров. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2011. – 40 с.

7. Шнуренко Т.И. Психология межпоколенной преемственности и трансформации ценностных ориентаций / Т.И. Шнуренко, Г.С. Степанова. – Воронеж: Воронежский госпедуниверситет, 2011. – 185 с.

Психология

УДК 159.923.2.07

доктор психологических наук, профессор Суворова Ольга Вениаминовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского" (г. Нижний Новгород);

магистрант Береснева Елена Владимировна

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

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У РАЗНЫХ КАТЕГОРИЙ СОЗАВИСИМЫХ ЖЕНЩИН

Аннотация. Статья посвящена анализу особенностей проявления психологических защит и копинг-стратегий у разных категорий созависимых женщин. Авторы представляют результаты эмпирического исследования особенностей проявления психологических защит у жен и матерей созависимых лиц в сравнительном аспекте. Использовались следующие методики: опросник Плутчика-Келлермана-Конте «Индекс жизненного стиля» (LSI); опросник совладающего поведения Р. Лазаруса и С. Фолкмана в адаптации Т.Л. Крюковой; тест на созависимость Фишера-Спанна в адаптации В.Д. Москаленко. В исследовании принимали участие 56 созависимых женщин, жены и матери лиц, зависимых от психоактивных веществ, из 33 человека – матери и 23 человека - жены. Возраст испытуемых от 28 до 60 лет. В результате проведенного исследования выявлены существенные различия в профиле преобладающих психологических защит и копинг-стратегий у созависимых матерей и жен.

Ключевые слова: созависимость, созависимые жены, созависимые матери, психологические защиты, копинг-стратегии.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the peculiarities of the manifestation of psychological defenses and coping strategies in different categories of codependent women. The authors present the results of an empirical study of the features of the manifestation of psychological defenses in the wives and mothers of codependent persons in a comparative aspect. The following methods were used: the Plutchik - Kellerman-Conte questionnaire "life style Index" (LSI); the coping behavior questionnaire of R. Lazarus and S. Folkman in the adaptation of T.L. Kryukova; the Fischer-Spann codependency test in the adaptation of V.D. Moskalenko. The study involved 56 codependent women, wives and mothers of persons dependent on psychoactive substances, of 33 people-mothers and 23 people - wives. The age of the subjects is from 28 to 60 years. The study revealed significant differences in the profile of prevailing psychological defenses and coping strategies in codependent mothers and wives.

Keywords: codependency, codependent wives, codependent mothers, psychological defenses, coping strategies

Введение. Проблема оказания психологической помощи людям, имеющим различные зависимости, алкоголизм, наркомания, игромания в настоящее время остается чрезвычайно актуальной.

Сегодня психологическая помощь страдающим аддикцией сопровождается участием в коррекционном процессе семьи созависимого. Понимание психологической природы поведения близких созависимого, прежде всего, жен и матерей является залогом успеха терапевтического процесса и актуальной проблемой психологической практики.

Созависимость близких страдающего аддикцией представляет собой отказ от себя и посвящение собственной жизни решению проблем другого человека [8]. Родственники лиц, страдающих аддикцией, сами являются, как правило, созависимыми, поэтому их поведение и не позволяет решить проблему аддикции близкого человека.

Известный специалист в области оказания помощи созависимым М. Битти дает следующее определение созависимости: «Созависимый – это человек, который позволил поведению другого человека воздействовать на себя и одержим стремлением контролировать поведение этого другого человека» [2, с. 75].

В.Д. Москаленко считает, что созависимый человек тот, кто полностью поглощен тем, чтобы управлять поведением другого человека, совершенно не заботясь об удовлетворении собственных жизненно важных потребностей [7], [9]. И.Г. Малкина-Пых пишет: «Созависимость – это фактор риска рецидива зависимости у больного, фактор риска возникновения различных нарушений в потомстве, в первую очередь риска зависимости, почва для развития психосоматических заболеваний и депрессии» [6, с. 165].

Созависимые члены семьи используют различные формы психологической защиты, причем, механизмы психологической защиты имеют свои особенности в тех семьях, где есть большая химической зависимостью – алкоголизмом, наркоманией, токсикоманией, а также игровой зависимостью.

Роль семьи в формировании и развитии зависимостей является общепризнанной. Привлечение членов семьи больных химической зависимостью в программы лечебно-реабилитационных мероприятий способно повысить их эффективность. Возникает необходимость разработки новых методов оказания комплексной психологической помощи созависимым, с участием членов семьи.

Однако личностные особенности, психологические защиты и копинг-стратегии созависимых, особенно жен и матерей недостаточно исследованы. Открытыми остаются вопросы о том, как и в каком объеме должна оказываться им психологическая помощь, каковы мишени психологической и психотерапевтической работы. Все вышеизложенное обусловило актуальность выбора цели и предмета нашего исследования: эмпирическое изучение особенностей проявления бессознательных механизмов психологической защиты и копинг-стратегий у разных категорий созависимых женщин.

Цель данной статьи - представить результаты эмпирического исследования особенностей проявления психологических защит и копинг-стратегий у созависимых женщин, жен и матерей мужчин, страдающих аддиктивным поведением, и участвующих в психотерапевтическом процессе.

Мы предполагали, что профиль и уровень выраженности психологических защит у созависимых жен и матерей имеют качественные особенности и существенно различаются.

Исследование осуществлялось на базе благотворительного фонда, оказывающего социально-психологическую помощь людям, живущим с ВИЧ, наркозависимым, алкозависимым г. Нижнего Новгорода.

В нашем исследовании принимали участие 56 созависимых женщин, близкие родственницы лиц, имеющих зависимость от психоактивных веществ (ПАВ). Выборку составили две группы испытуемых. Первая группа – созависимые матери (33 женщины). Вторая группа – созависимые жены (23 женщины). Возраст испытуемых от 28 до 60 лет.

Нами использовались следующие методики:

1. Тест на созависимость Фишера-Спанна в адаптации В.Д. Москаленко для определения уровней выраженности созависимости.

2. Опросник Плутчика-Келлермана-Конте «Индекс жизненного стиля» (LSI), позволяющий диагностировать всю систему психологических защит, выявлять ведущие, оценивать степень их напряженности.

3. Опросник совладающего поведения Р. Лазаруса и С. Фолкмана в адаптации Т.Л. Крюковой, позволяющий определить ведущие копинг-механизмы, используемые личностью для преодоления трудностей в различных областях психической деятельности и жизненных ситуациях.

Для обработки результатов использован статистический пакет для социальных наук - SPSS / IBM SPSS Statistics 22.

Изложение основного материала статьи. Исследование созависимости с помощью теста на созависимость Фишера-Спанна в адаптации В.Д. Москаленко позволило выявить следующие уровни выраженности созависимости респондентов.

В группе матерей у 16 женщин (48,48%) была выявлена резко выраженная созависимость (среднее значение 69,1 балла); у 17 матерей (51,52%) была диагностирована умеренная созависимость (среднее значение 50,3 балла). В группе жен у 12 женщин (52,17%) была определена резко выраженная созависимость (среднее значение 68,5 баллов), у 11 женщин (47,83%) диагностирована умеренная созависимость (среднее значение 51,7 балла). Статистически значимых различий по t-критерию Стьюдента в созависимости у жен и матерей выявлено не было.

Анализ результатов исследования психологических защит с помощью опросника Плутчика-Келлермана-Конте «Индекс жизненного стиля» показал, что у матерей и жен средние значения общей напряженности защит практически не отличаются и не выходят за границы среднестатистической нормы.

Профили психологических защит созависимых женщин данной выборки показывают, что созависимые жены и матери используют сходный набор психологических защит, однако имеются достаточно выраженные отличия в частоте их использования.

На первом месте по частоте проявления у матерей находится проекция. Проекция – это процесс психологической защиты, в результате которого внутреннее ошибочно воспринимается как приходящее извне. Проекция позволяет переложить ответственность за свои неудачи на других людей и, тем самым, поддержать неустойчивое внутреннее равновесие.

Напряженность психологической защиты по типу проекции выявлена у 78,8 % матерей. Второй по выраженности психологической защитой у матерей является рационализация, причем, она находится в напряжении у 45,5% матерей. Рационализация используется для толкования всех сомнительных ситуаций в свою пользу с целью сохранить самооценку и позитивное восприятие себя посредством логических установок и рациональных суждений. Данный механизм позволяет созависимым женщинам объяснять себе и окружающим необходимость оставаться в деструктивных отношениях в собственных семьях, оправдывать свое временами неадекватное поведение, зависимое поведение своих близких.

На третьем месте по частоте проявления у 39,4% матерей находится гиперкомпенсация, на четвертой позиции отрицание. Отрицание проявляется в отказе признавать существование чего-то нежелательного. Нежелательными у созависимых могут быть чувства, предубеждения, личностные проблемы, страх быть отвергнутым, брошенным, страх физического насилия. Отрицание помогает избежать переживаний по поводу реальной действительности. Напряжение этой защиты обнаружено у 36,4% матерей.

На пятую позицию у матерей встали защиты регрессии (24,2%) и вытеснения (24,2%). Регрессия это возврат к свойственным более раннему возрасту способам психосексуального функционирования для уменьшения тревоги и ухода от требований реальной действительности, например, плаксивость, обидчивость, когда человек не справляется со стоящими перед ним трудностями, демонстрация

беспомощности, слабости, паника. Вытеснение – это процесс удаления из осознания мыслей и чувств, причиняющих страдания. У созависимых матерей в жизни очень много душевной боли, страха, гнева, вины, одиночества. Защищаясь от этой боли созависимые перестают «чувствовать свои чувства». Вытесняют чувства из сознания, заменяя их мыслями, объясняющими или доказывающими правильность своих поступков, чтобы получить видимость покоя и уверенности в сегодняшнем дне.

Реже всего матери прибегают к компенсации и замещению. Эти защиты напряжены у 15,2% матерей. В замещении проявление инстинктивного импульса, например, враждебности или гнева, переадресовывается с недоступного объекта на доступный, или на себя, или происходит замена неприемлемого действия приемлемым. За счет такого переноса происходит разрядка напряжения, созданного неудовлетворенной потребностью. Компенсация заключается в бессознательной попытке преодоления реальных или воображаемых недостатков, и предназначена для сдерживания чувства печали, горя по поводу потери, утраты, неполноценности.

У жен первое место по частоте проявления поделили две психологические защиты проекция и рационализация. Эти защиты находятся в напряжении у 73,9% жен. На второй позиции оказалась защита компенсации. Напряженность компенсации выявлена у 30,4% жен. У жен на третьем месте по частоте проявлений оказались две защиты – отрицание и регрессия (26,1 % / 26,1 % соответственно), на четвертой позиции находится замещение (21,7 %). Гиперкомпенсация находится в напряжении у 17,4% жен, а вытеснение у 8,7 % жен.

Из выше изложенного можно заметить, что на данной выборке у созависимых жен и матерей в напряжении находится одинаковый профиль защитных механизмов, но есть отличия в частоте использования некоторых защит. А именно: матери в 1,44 раза чаще прибегают к гиперкомпенсации и в 2,5 раза чаще используют вытеснение, нежели жены; жены в 2 раза чаще матерей используют компенсацию и в 1,6 раза чаще используют рационализацию. Выявлены статистически значимые различия в частотах применения психологических защит матерями и женами по χ^2 -квadrat-критерию Пирсона. На уровне статистически значимой тенденции матери чаще прибегают к гиперкомпенсации ($p=0,081^*$); на статистически значимом уровне жены чаще обращаются к рационализации ($p=0,036^*$).

Компенсация как типичная реакция жен на сложные ситуации и отношения с зависимым мужем связана с возмещением успеха в другой сфере жизнедеятельности; гиперкомпенсация как автоматизированное поведение матерей как «сверхвозмещение» собственных слабостей через утрированное поведение еще более неэффективная и также не направлена на решение реальных проблем реакции.

Результаты изучения копинг-стратегий показывают, что преобладающий уровень копинг-поведения у обеих категорий созависимых женщин находится в пограничной зоне, что свидетельствует о разрешении проблем за счет поведенческой активности, которая не всегда бывает целенаправленной, а также за счет осуществления действий, направленных на изменение ситуации или на отреагирование эмоций в связи с возникшими трудностями. Стратегии копинг-поведения у разных категорий созависимых женщин и статистический анализ различий по t-критерию Стьюдента в средних значениях представлены в таблице 1.

Таблица 1

Стратегии копинг-поведения у разных категорий созависимых женщин: статистический анализ различий по t-критерию Стьюдента (в средних значениях)

Стратегии копинг-поведения	Категории созависимых женщин		Достоверность различий по t-критерию Стьюдента
	Матери	Жены	
Конфронтация	54,24±10,77	57,3±10,64	p=0,298
Дистанцирование	47,45±9,25	49,91±9,46	p=0,337
Самоконтроль	53,33±8,07	48,70±6,91	p=0,029*
Поиск социальной поддержки	52,52±8,81	54,17±9,78	p=0,511
Принятие ответственности	50,58±7,73	50,52±11,12	p=0,983
Бегство-избегание	56,09±8,84	60,35±12,46	p=0,101*
Планирование решения	46,91±10,66	46,26±9,02	p=0,813
Положительная переоценка	49,30±8,78	52,61±8,11	p=0,103*

Из таблицы 1 следует, что у матерей высокие баллы проявились по шкалам: бегство-избегание, конфронтация, самоконтроль, поиск социальной поддержки. У жен более высокие баллы по шкалам: бегство-избегание, конфронтация, поиск социальной поддержки, положительная переоценка. Значения баллов в остальных шкалах свидетельствуют о среднем уровне напряжения копингов.

Выявлены статистически значимые различия в средних значениях психологических защит матерей и жен. На уровне статистически значимой тенденции жены имеют больший вес средних значений по стратегии избегания ($p=0,101^*$) и положительной переоценке ($p=0,103^*$); на статистически значимом уровне матери имеют более высокие средние значения по самоконтролю ($p=0,029^*$).

Выводы. Таким образом, у созависимых матерей защитный комплекс характеризуется частым использованием психологической защиты по типу проекции, рационализации и гиперкомпенсации. Умеренно используются – отрицание, регрессия, вытеснение; редко – компенсация и замещение. В свою очередь, у созависимых жен защитный комплекс характеризуется частым использованием таких защит, как проекция, рационализация, компенсация; умеренным – отрицание, регрессия, замещение; редко используются гиперкомпенсация и вытеснение. То есть, основное различие защитного поведения жен и матерей в использовании компенсации (жены) и гиперкомпенсации (матери), как типичной и неэффективной для решения реальных проблем семьи реакции.

Жены и матери чаще всего используют неадаптивные копинг-стратегии поведения в трудных ситуациях. В обеих группах респондентов на первом месте по напряженности находится стратегия «бегство-избегание», на втором – «конфронтация». В обеих группах на самом последнем месте рациональный способ поведения –

стратегия планирования решения. Созависимые женщины не знают, что можно поступать по-другому, они очень ригидны, и вместо осознанной стратегии и эффективного рационального поведения выбирают реактивное ответное поведение на ситуацию, реагируют на нее автоматически, снимая накопившийся стресс. Такое сочетание копинг-стратегий как модель поведения созависимых женщин (бегство избегание конфронтация компенсация у жен / гиперкомпенсация у матерей) ведет к снижению эффективности совладающего поведения, особенно в ситуациях, требующих рациональных действий, направленных на решение проблемы. Использование неэффективных стратегий приводит к сохранению и углублению травмирующей ситуации, которая непрерывно запускает в действие механизмы психологических защит. Психологические рекомендации по профилактике созависимости у женщин будут более эффективными при условии учета особенностей выявленных нами моделей совладающего поведения.

Литература:

1. Артемцева Н.Г. Феномен созависимости: психологический аспект. – М.: РИО МГУДТ, 2012. – 222 с.
2. Битти М. Спасать или спастись? Как избавиться от желания постоянно опекать других и начать думать о себе. / Пер. с англ. Э. Мельник – М., Издательство “Э”, 2017. – 384 с.
3. Битти М. Алкоголик в семье, или Преодоление созависимости / Пер. с англ. – М., Физкультура и спорт, 1997. – 331 с.
4. Будасси С.А. Защитные механизмы личности. М.: Просвещение, 1998. – 384 с.
5. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Социодинамическая психиатрия М.; Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 460 с.
6. Малкина-Пых И.Г. Виктимология. Психология поведения жертвы / И.Г. Малкина-Пых. – СПб.: Питер, 2017 – 832 с.
7. Москаленко В.Д. Созависимость при алкоголизме и наркомании (пособие для врачей, психологов и родственников больных). – М.: Анахарсис, 2002. – 112 с.
8. Москаленко В.Д. Когда любви слишком много: Профилактика любовной зависимости. - М.: Психотерапия, 2006. – 224 с.
9. Москаленко В.Д. Зависимость: семейная болезнь. 2-ое издание, перераб. и допол. – М.: ПЕРСЭ, 2004. – 336 с.
10. Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж. Освобождение от созависимости. / Пер. с англ., М.: Независимая фирма “Класс”, 2003. 223 с.
11. Хемфелт Р., Минирт Ф., Майер П. Выбираем любовь. Борьба с созависимостью. М.: Триада, 2007. 320 с.

Психология

УДК: 159.9:618.29 (045)

кандидат психологических наук, доцент Сухарева Надежда Федоровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

студентка факультета психологии и дефектологии Шелепнева Анастасия Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

СТРАХИ МАТЕРЕЙ В ПРЕНАТАЛЬНЫЙ И РАННИЙ ПОСТНАТАЛЬНЫЙ ПЕРИОД РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Аннотация. Перинатальный период обычно бывает насыщен различными родительскими страхами. Неосознанные, иррациональные, вымышленные страхи имеют крайне негативные последствия, так как психоэмоциональное благополучие ребенка напрямую зависит от состояния мамы. В исследовании выявлены наиболее распространенные страхи: болезни близких; изменений в личной жизни; ответственности; медицинских процедур; некомпетентности врачей; ненамеренного причинения вреда здоровью ребенка; осложнений во время родов; рождения ребенка с ОВЗ; смерти ребенка; изменений внешности женщины; одиночества; осуждения за невыполнение своих обязанностей и др. Перечисленные страхи наиболее характерны для матерей с тревожным типом гестационной доминанты. Важное значение должно быть отведено психопрофилактике страхов беременных женщин и молодых родителей.

Ключевые слова: страхи, матери, ребенок, пренатальный период, ранний постнатальный период.

Annotation. The perinatal period is usually saturated with various parental fears. Unreasonable, irrational, fictional fears have extremely negative consequences, since the child's psycho-emotional well-being directly depends on the state of the mother. The study identified the most common fears: diseases of loved ones; changes in personal life; responsibility; medical procedures; incompetence of doctors; unintentional harm to the health of the child; complications during childbirth; birth of a child with disabilities; death of a child; changes in the appearance of a woman; loneliness; convictions for failure to fulfill their duties, etc. The listed fears are most characteristic of mothers with an alarming type of gestational dominant. The importance should be given to the psychoprophylaxis of fears of pregnant women and young parents.

Keywords: fears, mothers, child, prenatal period, early postnatal period.

Введение. В последние десятилетия растет интерес к вопросам перинатальной психологии, которая включает в себя, по данным отечественных ученых (И.В. Добряков, М.Е. Ланцбург, Г.Г. Филиппова и др.) [1; 5], психологию зачатия, беременности, родов, раннего постнатального периода. Это обусловлено следующими обстоятельствами. Во-первых, высокой значимостью пренатального и раннего постнатального периода для развития всех психических процессов ребенка. Во-вторых, обусловленностью становления психики и поведения ребенка его общением и взаимодействием с семьей, начиная с пренатального периода. Этот контакт, как важнейшая потребность организма, дает основную почву для развития, и именно семья формирует эмоционально-информативную среду ребенка на ранних этапах его жизни.

Специалистами отмечается крайне низкий уровень знаний в области перинатальной психологии, недостаточное понимание родителями значимости пренатального и раннего постнатального периода

развития ребенка в его последующем интеллектуальном, личностном и социальном формировании, неполное осознание ответственности за жизнь малыша, а иногда, напротив, гиперответственность и сверхобязательность по отношению к ребенку.

Перинатальный период обычно бывает насыщен различными страхами. В той или иной степени их испытывают многие родители, включая молодые пары, которые только мечтают стать родителями; пары, которые уже ожидают рождения своего ребенка; пары, у которых есть дети до трех лет. Страх несет как положительные, так и отрицательные последствия.

В качестве позитивных моментов можно отметить следующие: во-первых, мобилизацию сил, ресурсов и воли человека для активной деятельности, что зачастую бывает необходимо в критической ситуации; во-вторых, возможность действовать в условиях дефицита информации, когда ее не хватает для принятия всесторонне обоснованного решения; в-третьих, осторожное поведение, связанное с поиском безопасной среды существования, предупреждением возникновения опасных ситуаций, самосохранением и др.

Очень часто в силу ряда причин родители поддаются необоснованным страхам за жизнь и здоровье ребенка. Некоторые девушки вообще боятся стать мамами. Подобные страхи могут перерасти в тревожный невроз, который имеет негативные последствия, так как психоэмоциональное благополучие ребенка напрямую зависит от состояния мамы. В то же время отсутствие тревожности и страхов также негативно сказывается на малыше: его психика оказывается не подготовленной к внешним воздействиям. Через переживания мамы ребенок учится реагировать на внешние раздражители негативного характера.

В связи с вышесказанным, изучение страхов матерей в пренатальный и ранний постнатальный период развития ребенка представляется весьма актуальным как в теоретическом плане – для научного осмысления данной, недостаточно хорошо разработанной, проблематики, так и в практическом отношении – для дальнейшей разработки психопрофилактических программ работы с родителями.

Изложение основного материала статьи. Изучением страхов занимаются ученые разных отраслей науки [2, 3, 7]. Существует достаточно много интерпретаций понятия страх. В современном психологическом словаре под редакцией В. В. Юрчук дано следующее определение: «страх – это аффективно чувственная эмоция, которая возникает в обстоятельствах превентивности – угрозы – боязни за свою социальную или же биологическую экзистенцию у субъекта» [8].

Анализ литературы показывает, что существует множество классификаций страхов. Одну из них предлагает Ю. В. Щербатых. Он делит все страхи на три группы: природные, социальные, внутренние. К числу природных явлений, внушающих сильнейший страх, относятся извержения вулканов, землетрясения и др., ассоциирующиеся со страхом конца мира. Социальные страхи включают боязнь и опасения за изменение своего социального статуса. Внутренние страхи – рожденные лишь фантазией и воображением человека и не имеющие под собой реальной основы для беспокойства [7].

Перинатальный период имеет большое значение как для родителей, так и для ребенка. В данный период закладываются основы физического, психического и психологического здоровья ребенка, формирования его психических функций, взаимоотношений детей и родителей.

Тревога и волнение при беременности – нормальные и естественные чувственные проявления, которые вытекают из психологических особенностей человека. Людей волнует, тревожит и пугает все неизвестное и неопределенное. Беременность относится к подобным событиям. Усиливают эмоциональную окраску этих чувств гормональные изменения, которые снижают эмоциональную устойчивость женщин.

При некоторых условиях эмоции выражаются наиболее остро:

1. Возраст будущей мамы. Чрезмерная молодость (до 17 лет) или возраст после 30 лет усиливают степень переживания. Страхи и тревогу обостряют стереотипы в социуме, страх из-за возможностей своего организма.

2. Опыт рождения детей. Рожавшая женщина уже знает особенности ее положения, что снижает эмоциональную и психологическую напряженность.

3. Опыт участия в воспитании детей. Находясь рядом с маленькими детьми, человек понимает, что предстоит ему самому в статусе родителя.

Страхи данного периода могут быть совершенно разными, наиболее часто встречающимися являются: страх осложнений во время беременности, выражающийся в волнениях за жизнь ребенка и матери; генетические страхи, характеризующиеся боязнью родить неполноценного ребенка вследствие необратимых природных причин и социального фактора; страх родов, связанный с боязнью боли, ощущением беспомощности и отсутствием власти над своим телом; эстетические страхи, связанные с боязнью тех изменений, которые происходят с лицом и фигурой женщины; страх стать плохими родителями, выражающийся в сомнениях по поводу собственной способности ухаживать за ребенком; страх ответственности не только за свою жизнь, но и за жизнь маленького ребенка; страх изменения привычного образа жизни после рождения ребенка; страх изменения отношений, когда появится ребенок и др.

Страх может иметь положительное направление и стимулировать какую-либо положительную реакцию. Соответственно, из всего этого следует, что сработала психологическая защита и началась адаптация к новым условиям жизни. Психика родителей, поняв, чего следует бояться в перинатальный период, делает первый шаг к борьбе с тревожностью и страхами; затем к расширению представлений об опасности; и предпринимает действия по ее устранению или уменьшению.

Однако, не исключено отрицательное воздействие страхов родителей на ребенка. На фоне всех страхов может развиваться один какой-либо навязчивый страх, который сопутствует с человеком повсюду и постепенно перерастает в фобию. При этом человек прекрасно понимает всю нелепость своих действий, но никак не может им противостоять. В ряде исследований выявлено, что частым следствием эмоционального стресса матери при беременности будет невропатия у ребенка как нервно-соматическая дисфункция организма [6].

С целью изучения страхов матерей нами были использованы методы: «Тест отношений беременной» (авторы: И.В. Добряков, Э.Г. Эйдемиллер, И.М. Никольская), «Опросник иерархической структуры актуальных страхов» (ИСАС) (авторы: Ю.В. Щербатых, Е.И. Ивлева), авторская методика «Незаконченные предложения». В исследовании приняли участие 17 матерей. Исследование проходило в два этапа: первоначально на этапе ожидания ребенка, повторно – после рождения в семье ребенка.

«Тест отношений беременной» проводился на первоначальном этапе. В нем выявляется пять типов психологического компонента гестационной доминанты: 1) оптимальный тип отмечается у женщин, которые

относятся к своей беременности ответственно, но без излишней тревоги (в ходе нашего исследования выявлен у 7 женщин, что составляет 41,2 % испытуемых); 2) игнорирующий (гипогестогнозический) тип нередко встречается у женщин, не закончивших учебу, увлеченных работой, а также у некоторых матерей, отказывающихся от детей (выявлен у 2 женщин, что составляет 11,8 % испытуемых); 3) эйфорический тип отмечается у женщин с истерическими чертами личности, а также у женщин, длительно лечившихся от бесплодия (выявлен также у 2 женщин – 11,8 %); 4) депрессивный тип проявляется прежде всего резко сниженным фоном настроения у беременных, в тяжелых случаях появляются сверхценные идеи, суицидальные тенденции (выявлен у 1 женщины – 5,9 %); 5) тревожный тип характеризуется высоким уровнем тревоги у беременной, что влияет на ее соматическое состояние (выявлен у достаточно большого количества беременных – 5 женщин – 29,4 %).

Далее с помощью «Опросника иерархической структуры актуальных страхов личности» мы провели сравнительный анализ страхов у женщин с разным типом гестационной доминанты. Опросник включает 24 страха, интенсивность переживаний которых оценивается по 10-балльной шкале. Наиболее часто встречающиеся страхи беременных представлены в таблице 1.

Таблица 1

Интенсивность наиболее актуальных страхов беременных женщин с разным типом гестационной доминанты по опроснику ИСАС

Страх	Сред. показатель интенсивности страха у женщин с разным типом гестационной доминанты				
	Опт.	Игн.	Эйф.	Депр.	Тревож.
Страх болезни близких	7	6	5	8	9
Страх изменений в личной жизни	5	7	4	7	7
Страх ответственности	6	4	4	5	7
Страх перед будущим	5	6	4	9	8
Страх смерти	4	3	2	8	5
Страх перед каким-либо заболеванием	5	4	4	7	7
Интегральный показатель	112	108	101	132	143

Как показывает анализ данных таблицы 1, при тревожном типе психологического компонента гестационной доминанты наблюдается наибольшее количество всевозможных страхов. При депрессивном типе отдельные виды страха имеют крайне высокую выраженность – страх перед будущим, страх смерти. При игнорирующем типе наиболее выраженным оказывается страх изменений в личной жизни. Наименьшая интенсивность переживания страхов отмечается у женщин с эйфорическим типом – они зачастую не видят всех рисков, связанных с беременностью и родами. При оптимальном типе у большинства женщин наблюдаются показатели, близкие к средним значениям (или же чуть завышенные) по разным видам страхов.

Для уточнения выявленных страхов у беременных и определения дополнительных страхов, не вошедших в список опросника иерархической структуры актуальных страхов личности, была проведена авторская методика «Незаконченные предложения», которая предполагает развернутые ответы беременных женщин на ряд незаконченных предложений. Например: «жизненными ситуациями, порождающими наиболее сильную тревогу и страх, являются ...», «наиболее часто я беспокоюсь за ...», «в настоящее время меня пугает ...», «будущее видится мне ...» и др.

В ходе проведения данной методики выявлены следующие страхи у беременных женщин, в первую очередь с тревожным типом гестационной доминанты (приведены в порядке убывания частоты встречаемости): медицинских процедур / вмешательств / манипуляций; некомпетентности / непрофессионализма / грубости врачей; ненамеренного причинения вреда своему здоровью / здоровью ребенка; физической боли / осложнений во время родов; рождения ребенка с ОВЗ / инвалидностью / патологией / «уродствами»; смерти ребенка; выкидышей; изменений, которые происходят с внешностью женщины; одиночества; потери мужа / развода; стать плохой матерью; осуждения за ошибки / невыполнение своих обязанностей.

Как видим, наиболее выраженными во время беременности оказываются страхи «медицинские» (врачей, болезней, боли), «экзистенциальные / витальные» (смерти, выкидыша), «социальные» (одиночества, осуждения).

На втором этапе (примерно через три месяца после рождения ребенка) мы также провели «Опросник иерархической структуры актуальных страхов личности». Данные по представленным выше страхам рассмотрим в таблице 2.

Таблица 2

Интенсивность наиболее актуальных страхов молодых мам по ИСАС

Страх	Сред. показатель интенсивности страха у женщин с разным типом гестационной доминанты				
	Опт.	Игн.	Эйф.	Депр.	Тревож.
Страх болезни близких	7	6	6	9	9
Страх изменений в личной жизни	4	7	5	7	6
Страх ответственности	6	5	6	5	7
Страх перед будущим	4	5	4	9	6
Страх смерти	3	3	2	8	5
Страх перед каким-либо заболеванием	5	4	4	7	7
Интегральный показатель	106	107	108	135	140

Сравнительный анализ результатов двух срезов (во время беременности и после рождения малыша) показывает, что наличный уровень страхов изменился у женщин незначительно. При оптимальном типе переживания беременности у большинства женщин уменьшились показатели по страху изменений в личной жизни, страху перед будущим, а также страху смерти. Игнорирующий тип характеризуется увеличением показателей по страху ответственности и уменьшением – по страху перед будущим. При эйфорическом типе увеличились показатели по ряду страхов: болезни близких, изменений в личной жизни, ответственности. При депрессивном типе наблюдается увеличение показателей по страху болезни близких (в первую очередь, ребенка). У молодых мам, характеризующихся тревожным типом гестационной доминанты во время беременности, уменьшились показатели по страху изменений в личной жизни и страху перед будущим. В целом, изменения относительно разных видов страхов незначительны; кардинальных перемен в интенсивности переживания страхов (до рождения ребенка и после) не выявлено. Это свидетельствует об устойчивости отдельных видов страхов у женщин.

Методика «Незаконченные предложения», кроме выявленных ранее, показывает наличие еще ряда других страхов. Вместе с тем, отдельные страхи оказываются менее выраженными. Ниже приведены страхи молодых мам: заболеваний ребенка; смерти ребенка; некомпетентности врачей; ненамеренного причинения вреда здоровью ребенка; ответственности за жизнь ребенка; неумения хорошо выполнять обязанности мамы; снижения материального и финансового благополучия; одиночества; ухудшения отношений с супругом; осуждения за собственные ошибки и др.

Эти страхи объясняются разными причинами: во-первых, объективной реакцией организма женщины на происходящие физиологические изменения; во-вторых, повышенной утомляемостью, снижением физических способностей, раздражительностью; в-третьих, отсутствием жизненного опыта воспитания ребенка; в-четвертых, кардинальным изменением привычного уклада жизни.

Выводы. В ходе проведенного исследования были выявлены разнообразные страхи у беременных женщин и в последующем – молодых мам. Особенно большое их количество наблюдается у женщин с тревожным типом психологического компонента гестационной доминанты.

Наиболее выраженными оказываются страхи «медицинские» (болезней, боли, некомпетентности врачей, медицинских процедур), «экзистенциальные / витальные» (выкидыша, смерти, рождения ребенка с инвалидностью), «социальные» (ответственности, изменений в личной жизни, одиночества, осуждения).

Перечисленные страхи являются относительно стабильными, без специальной психологической работы достаточно трудно поддающимися коррекции. В связи с этим, важное значение должно уделяться профилактике страхов беременных женщин и молодых родителей.

Литература:

1. Добряков, И.В. Перинатальная психология / И.В. Добряков. – СПб.: Питер, 2010. – 272 с.
2. Ильин, Е.П. Психология страха / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2017. – 261 с.
3. Пустовойт, Ю.В. Рефлексия проблемы страха в гуманитаристике / Ю.В. Пустовойт // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3. – С. 38-41.
4. Топорова Я.С. Эмоциональные барьеры в общении родителей с детьми раннего возраста / Я.С. Топорова, А.Н. Яшкова // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии [Электронный ресурс]; под ред. М.И. Каргина, А.Н. Яшковой; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2016.
5. Филиппова, Г.Г. Психология материнства / Г.Г. Филиппова. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 240 с.
6. Шелковникова, Н.И. Влияние перинатального опыта на развитие страхов у детей / Н.И. Шелковникова // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2009. – Сер. 12. Вып. 2. Ч. 1. – С. 44-51.
7. Щербатых, Ю.В. Психология страха / Ю.В. Щербатых. – М.: Эксмо, 2005. – 512 с.
8. Юрчук, В.В. Современный словарь по психологии / В.В. Юрчук. – М.: Элайда, 2000. – 704 с.

Психология

159.9.075

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии и дошкольной дефектологии Хажуев Ислам Сайдахмедович

Чеченский государственный педагогический университет (г. Грозный);

старший преподаватель кафедры психологии Саидов Асланбек Арбиевич

Чеченский государственный педагогический университет (г. Грозный)

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТИЛЕЙ СОВЛАДАНИЯ И ПАРАМЕТРОВ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ С РАЗВИТИЕМ АГРЕССИВНЫХ ПОБУЖДЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕНСИВНЫХ СТРЕССОВЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ

Аннотация. В проведенном исследовании показаны результаты исследования специфики развития агрессивных личностных проявлений при переживании интенсивных стрессовых реакций и выработке механизмов совладающего поведения. Эмпирическое исследование проводилось среди респондентов, проживающих в трех регионах Российской Федерации – Чеченская Республика, Ингушетия и Северная Осетия. Целью исследования стало изучение корреляционных взаимосвязей между агрессивными побуждениями личности со стилями совладания и параметрами удовлетворенности жизнью, а также с интенсивными стрессовыми переживаниями у респондентов, проживающих в северокавказском регионе России; выявление корреляционных связей между копинг-стратегиями и интенсивными стрессовыми переживаниями, проявляющимися в виде реакций посттравматического стресса.

Ключевые слова: агрессия, агрессивные побуждения, интенсивный стресс, удовлетворенность жизнью, копинг-механизмы.

Annotation. The study shows the results of a study of the specifics of the development of aggressive personal manifestations when experiencing intense stressful reactions and developing mechanisms of coping behavior. An empirical study was conducted among respondents living in three regions of the Russian Federation - the Chechen Republic, Ingushetia and North Ossetia. The aim of the study was to study the correlation between the aggressive

motives of the individual with the styles of coping and parameters of satisfaction with life, as well as with intense stressful experiences among respondents living in the North Caucasus region of Russia; identification of correlation between coping strategies and intense stressful experiences, manifested in the form of post-traumatic stress reactions.

Keywords: aggression, aggressive motives, intense stress, life satisfaction, coping mechanisms.

Работа выполнена при финансовой поддержке Совета по грантам Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых - кандидатов наук (Конкурс - МК-2018) (МК-2469.2018.6 «Способы реализации агрессивных побуждений и идеи мести в контексте переживания стрессов высокой интенсивности»)

Введение. В современном мире, человек вне зависимости от географической локации подвергается различным стрессовым воздействиям, от частоты и интенсивности которых зависит не только состояние его психического здоровья, но и эффективное функционирование в социальном, межличностном и профессиональном аспектах жизнедеятельности. Обычно, столкнувшись с внезапным экстремальным или психотравмирующим событием, человек вынужден прибегать к экстраординарным механизмам совладания, использовать все ресурсы и возможности организма для преодоления негативных последствий травматической ситуации [10]. Однако, как показывает практика, при переживании экстремальных ситуаций, сопряженных с интенсивным стрессом, проявляющимся в виде реакций посттравматического стресса, человеческий индивид не всегда способен успешно преодолевать последствия психотравмирующего воздействия [13; 15].

Очень часто травматическое воздействие, сопровождающееся интенсивными стрессовыми переживаниями (как в момент психотравматизации, так и после травмирующего воздействия) обуславливает постоянное расходование психоэмоциональной энергии и, соответственно, социально-психологических ресурсов личности. Это, в свою очередь, сказывается на выработке малопродуктивных копинг-стратегий или на их неэффективности, в плане совладания, как с повседневными трудностями, так и актуальным травматическим переживанием [2; 7; 19].

Изложение основного материала статьи. В многочисленных исследованиях, проведенных в нашей стране и за рубежом, на сегодняшний день подробно показано, что наиболее разрушительными для человеческой психики являются стрессовые переживания, вызванные психотравмирующими событиями. Эти события способны вызвать психические нарушения практически у любого человека, независимо от национальной и конфессиональной принадлежности, демографических и социальных особенностей [5; 10; 13; 15; 20].

Результатом переживания человеком психотравмирующего события становится развитие не только интенсивных стрессовых реакций, но и трансформации в структуре личности (прежде всего в виде акцентуации характера), эмоционально-когнитивные нарушения, расстройства социальной адаптации на фоне проявления агрессивных побуждений и склонности травмированной личности к насильственному поведению. Агрессивные и агрессивные реакции, в этой связи, являются естественными эмоционально-личностными проявлениями человека, переживающего интенсивный стресс, которые после пережитой психологической травмы могут стать частью личностной структуры. Можно даже сказать, что агрессивные побуждения и реакции, в процессе трансформации личности под воздействием психотравмирующего события, могут приобретать свойство универсальных паттернов реагирования и, даже, копинг-поведения, благодаря фиксации человеческой психики на образах насилия [1; 3; 4; 5; 8; 10; 14; 15; 21; 22; 23; 24; 25].

В ряде работ отечественных авторов, посвященных проблеме интенсивных стрессовых переживаний, показано, что феномены посттравматического стресса (проявляющиеся в виде признаков навязчивого воспроизведения образов травмы, избегания любых напоминаний о травме и гипервозбуждения при возникновении травматических ассоциаций) затрагивают такие интрапсихические конструкты, как психологическая безопасность и психологическое благополучие личности. В свою очередь, патологическая трансформация данных конструктов обуславливает глубокие изменения в психике [2; 17; 18; 19]. При нарушении психологической безопасности и благополучия личность не способна адекватно реагировать на повседневные трудности, использовать эффективно ресурсы совладания, выбирать наиболее оптимальные копинг-механизмы, достигать внутреннюю гармонию и удовлетворенность жизнью. Это происходит из-за того, что ощущения неопределенности и неуверенности в собственной эффективности, проистекающие из нарушенных базисных основ безопасности, детерминируют выработку неэффективных и дезадаптивных стратегий поведения, на фоне проявления различных социально-психологических деструкций, в том числе агрессивных побуждений, тревожно-депрессивных реакций и интенсивных стрессовых переживаний [14; 15].

Таким образом, учитывая вышесказанное, было проведено эмпирическое исследование с целью изучения взаимосвязей между агрессивными побуждениями личности, стилями совладания и параметрами удовлетворенности жизнью у респондентов, проживающих в северокавказском регионе России. Также целью исследования было выявление корреляционных связей между копинг-стратегиями и интенсивными стрессовыми переживаниями, проявляющимися в виде реакций посттравматического стресса.

Общая выборка респондентов состояла из жителей трех северокавказских республик – Чеченская Республика, Республика Ингушетия и Республика Северная Осетия-Алания. Несмотря на географически близкую расположенность и культурно-исторические взаимосвязи населения указанных регионов России, при проведении эмпирического исследования, с учетом специфики переживания респондентами травматических событий, возникали объективные проблемы, обусловленные тем, что значительная часть взрослого населения Чеченской Республики (ЧР) характеризуется наличием в клинической картине множественных травматических эпизодов. Поэтому сбор эмпирического материала был осуществлен среди менее пострадавшей от экстремального прошлого части чеченского общества, т.е. молодежи. В результате, в общую выборку респондентов вошло 104 человека – жители указанных выше трех северокавказских республик, в возрасте от 20 до 30 лет.

В качестве диагностических методик были использованы: Методика многомерного измерения копинга (Крюкова Т.Л., 2007); Шкала оценки влияния травматического события (адаптация Н.В. Тарабриной, 2001, 2007); Опросник «Удовлетворенность жизнью»; Методика «Личностная агрессивность и конфликтность» (Авторы Е.П. Ильин и П.А. Ковалев).

Для математической и статистической обработки данных использовались Microsoft Excel и StatSoft STATISTICA 12. Для измерения корреляционных связей между переменными применялся коэффициент корреляции r -Спирмена.

Итак, проведенный анализ показал, что отдельные шкалы методики «Личностная агрессивность и конфликтность» имеют между собой взаимосвязи отрицательной и положительной направленности.

Так, достоверно было установлено, что переменная вспыльчивость коррелирует с мстительностью ($r=0,230$; $p<0,05$) и обидчивостью ($r=0,328$; $p<0,05$). В свою очередь мстительность положительно взаимосвязана с такими переменными, как нетерпимость к чужому мнению ($r=0,422$; $p<0,05$), подозрительность ($r=0,289$; $p<0,05$), склонность к неуступчивости ($r=0,334$; $p<0,05$) и склонность к наступательности, атакующему стилю поведения и общения ($r=0,292$; $p<0,05$). В то же время, мстительность отрицательно взаимосвязана со склонностью к компромиссу ($r=-0,281$; $p<0,05$). Нетерпимость к чужому мнению имеет одновременно положительную взаимосвязь с подозрительностью ($r=0,307$; $p<0,05$) и склонностью к неуступчивости ($r=0,426$; $p<0,05$), а также отрицательную взаимосвязь со склонностью к компромиссу ($r=-0,264$; $p<0,05$). Подозрительность имеет положительную корреляцию с обидчивостью ($r=0,400$; $p<0,05$).

Вместе с тем, результаты корреляционного анализа показали, что стратегия совладания, ориентированная на решение проблемной ситуации (диагностированная при помощи методики Многомерного измерения копинга) сопряжена только с одной переменной (по методике «Личностная агрессивность и конфликтность») – со склонностью личности к компромиссу ($r=0,238$; $p<0,05$). При этом копинг, нацеленный на эмоциональное решение проблемной ситуации имеет положительные взаимосвязи с рядом агрессивных проявлений личности. Так, данный копинг достоверно взаимосвязан с подозрительностью ($r=0,367$; $p<0,05$) и обидчивостью ($r=0,319$; $p<0,05$).

В то же время было установлено, что агрессивные личностные реакции имеют устойчивые взаимосвязи с параметрами удовлетворенности жизнью респондентов. Так, жизненная включенность личности имеет отрицательные взаимосвязи с такими личностными агрессивными побуждениями как подозрительность ($r=-0,235$; $p<0,05$) и обидчивость ($r=-0,350$; $p<0,05$). В отличие от жизненной включенности, разочарование жизнью, усталость от жизни и беспокойство о будущем, выступающие в качестве отдельных отрицательных параметров общего уровня удовлетворенности жизнью, имеют с агрессивными реакциями только положительную корреляцию. Согласно полученным статистическим данным, разочарование жизнью, усталость от жизни и беспокойство о будущем достоверно взаимосвязаны с такими агрессивными побуждениями, как вспыльчивость, подозрительность и обидчивость. При этом выявлена положительная взаимосвязь между разочарованием жизнью и склонностью личности к компромиссу.

В рамках настоящего исследования, не было выявлено достоверных корреляционных связей между агрессивными реакциями и феноменами посттравматического стресса – вторжением, избеганием и физиологической возбудимостью, которые в совокупности образуют расстройство, квалифицируемое в клинической литературе как посттравматический стресс [8; 10; 12]. В раннем исследовании, проведенном среди взрослого населения Чеченской Республики, значительная часть которых являлись прямыми или косвенными жертвами психотравмирующих событий военной этиологии, были выявлены статистически значимые взаимосвязи между интенсивными стрессовыми переживаниями посттравматического характера и агрессивными формами реагирования и поведения респондентов [9; 16]. При этом в результате анализа были выявлены достоверные взаимосвязи интенсивных стрессовых переживаний с отдельными стилями совладания.

Так, в результате проведенного корреляционного анализа было установлено, что с феноменами посттравматического стресса (признаки вторжения, избегания и физиологической возбудимости) положительно ассоциируются только копинг-механизмы ориентированные на эмоциональное решение проблемы. Данный стиль совладания одновременно положительно коррелирует с интенсивными стрессовыми переживаниями, проявляющимися в виде вторжения (навязчивое воспроизведение образов травмы) ($r=0,318$; $p<0,05$), избегания (любых напоминаний о травме) ($r=0,209$; $p<0,05$) и физиологической возбудимости (при травматических напоминаниях) ($r=0,288$; $p<0,05$). Следует отметить, что в ранних исследованиях (проведенных среди представителей силовых структур и взрослого гражданского населения ЧР, переживших множественные психотравмирующие события) были получены данные указывающие о не эффективности при совладании с интенсивным стрессом посттравматического характера не только эмоционально-ориентированных стратегий, но и более продуктивных и активных копинг-механизмов (к примеру, проблемно-ориентированных стилей) [13; 14; 15].

Вместе с тем, анализ взаимосвязей между параметрами удовлетворенности жизнью и интенсивными переживаниями показал, что шкала жизненной включенности и общий уровень удовлетворенности жизнью отрицательно сопряжены с указанными выше феноменами посттравматического стресса. При этом положительные корреляционные связи выявлены между параметрами удовлетворенности жизнью с одной стороны - разочарование в жизни, усталость от жизни и беспокойство о будущем и интенсивным стрессом с другой - общий индекс ПТС, а также субшкалы ПТС - вторжение, избегание и физиологическая возбудимость.

Таким образом, можно констатировать, что использование личностью при интенсивных стрессовых переживаниях стратегий ориентированных на эмоциональное решение проблемы сопровождается усилением признаков посттравматической патологии, что, в свою очередь, аффилировано с ростом агрессивных личностных побуждений, проявляющихся в виде вспыльчивости, нетерпимости к чужому мнению, подозрительности и обидчивости на фоне неудовлетворенности жизнью. При этом жизненная включенность и высокий уровень удовлетворенности жизнью сопровождаются снижением интенсивных стрессовых переживаний, а также купированием некоторых агрессивных побуждений личности - нетерпимости к чужому мнению, подозрительности и обидчивости. Тогда как, разочарование в жизни, усталость от жизни и беспокойство о будущем могут сопровождаться ростом интенсивных стрессовых переживаний.

Выводы. Копинг-механизмы, ориентированные на решение проблемы и социальное отвлечение являются наиболее благоприятными формами стресс-преодолевающего поведения, которые обеспечивают достижение личностью удовлетворенности жизнью. Напротив, использование эмоционально-ориентированных механизмов совладания сопровождается снижением жизненной включенности и ростом уровней разочарования в жизни, усталости от жизни и беспокойства о будущем.

Жизненная включенность личности, являющаяся показателем удовлетворенности жизнью, сопровождается снижением агрессивных личностных тенденций (в частности нетерпимости к чужому мнению, подозрительности и обидчивости). Тогда, как разочарование жизнью, усталость от жизни и беспокойство о будущем, наоборот, сопровождаются ростом склонности индивида к вспыльчивости, подозрительности и обидчивости.

Определенные виды агрессивного реагирования личности сопровождаются развитием различных форм агрессивных реакций и побуждений, которые обратно пропорциональны формированию более позитивных личностных свойств, ответственных за склонности человека к конструктивному взаимодействию и компромиссу.

Литература:

1. Быховец Ю.В., Тарабрина Н.В. психологическая оценка переживания террористической угрозы: Руководство. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 85 с.
2. Дымова Е.Н., Тарабрина Н.В., Харламенкова Н.Е. Параметры психологического благополучия/неблагополучия при разном уровне психической травматизации // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2015. – № 2. – С. 37-50.
3. Журавлева А.Л., Сергиенко Е.А. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте. ИП РАН. – 2011
4. Идрисов К.А. ПТСР в условиях длительной чрезвычайной ситуации: клинко-эпидемиологические и динамические аспекты // Вестник Психиатрии и психологии Чувашии. Издательство: Чувашская ассоциация психиатров, наркологов, психотерапевтов, психологов (Чебоксары) . – 2011. – №7. – С. 21-343.
5. Караяни А.Г., Караяни Ю.М., Зинченко Ю.П. Американская военная психология как область специальной практики. Национальный психологический журнал № 1 [13]. – 2014. – С. 65-73
6. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг- шкалы. Кострома: «Авантитул». – 2007. – 60 с.
7. Лазебная Е.О. Психологические детерминанты личностной безопасности субъектов опасных видов профессиональной деятельности // Проблемы психологической безопасности / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Н.В. Тарабрина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН». – С. 300-323
8. Падун М.А., Котельникова А.В. Психическая травма и картина мира: Теория, эмпирия, практика. М.: Когито-Центр. – 2012. – 206 с.
9. Саидов А.А. Гневи агрессивное поведение как результат неудовлетворенности жизнью // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИОГПА. – 2019. — Вып. 62.- Ч. 2. – 342 с.
10. Тарабрина Н.В. Психология посттравматического стресса. М.: «Институт психологии РАН». – 2009. – 303 с.
11. Тарабрина Н.В. Практическое руководство по психологии посттравматического стресса. В 2ч. Ч.2. Бланки методик. М.: «Когито-Центр». – 2007. – 77 с. (Психологический инструментарий)
12. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб.: Питер. – 2001. – 272 с.
13. Тарабрина Н.В., Хажуев И.С. Посттравматический стресс и защитно-совладающее поведение у населения, проживающего в условиях длительной чрезвычайной ситуации // Экспериментальная психология. – 2015. – Т. 8. № 3. – С. 215-226.
14. Тарабрина Н.В., Хажуев И.С. Психологические последствия переживания интенсивного стресса участниками контртеррористической операции и гражданским населением. Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия и совладание / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Н.В. Тарабрина, Н.Е. Харламенкова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН». – 2016. – С. 179-192
15. Тарабрина Н.В., Харламенкова Н.Е., Падун М.А., Хажуев И.С., Казымова Н.Н., Быховец Ю.В., Дан М.В. Интенсивный стресс в контексте психологической безопасности / Под общ. ред. Н.Е. Харламенковой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН». – 2017. – 344 с. (Социокультурные аспекты национальной безопасности)
16. Хажуев И.С. Агрессивные побуждения и идеи мести в контексте интенсивного стресса // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИОГПА. – 2019. — Вып. 62. - Ч. 2. – 342 с.
17. Хажуев И.С. Специфика выработки копинг-механизмов и психологическая безопасность личности на отдаленном этапе чрезвычайной ситуации // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИОГПА. – 2019. — Вып. 62.-Ч. 2. – 342 с.
18. Харламенкова Н.Е. Личностная безопасность и стратегии ее достижения // Проблемы психологической безопасности / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Н.В. Тарабрина. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». – 2012. – С. 133-159.
19. Харламенкова Н.Е. Половые и гендерные различия в представлениях о психологической безопасности // Социальная психология и общество. – 2015. – Том 6. № 2. – С. 51-60.
20. Hamama-Raz Y., Solomon Z., Cohen A., Laufer A. PTSD symptoms, forgiveness, and revenge among Israeli Palestinian and Jewish adolescents //Journal of Traumatic Stress. – 2008. – Volume 21. – P. 521-529.
21. Jakupcak M., Conybeare D., Phelps L., Hunt S., Holmes H.A., Felker B., Klevens M., McFall M.E. Anger, Hostility, and Aggression Among Iraq and Afghanistan War Veterans Reporting PTSD and Subthreshold PTSD // Journal of Traumatic Stress. – Vol. 20, No. 6. – 2007. – P. 945-954
22. Kunst M.J.J. PTSD symptom clusters, feelings of revenge, and perceptions of perpetrator punishment severity in victims of interpersonal violence. International Journal of Law and Psychiatry. – 2011. – 34(1). – P. 362-367.
23. Lancaster S., Melka S., & Rodriguez B. Emotional predictors of PTSD symptoms. Psychological Trauma: Theory, Research, and Policy. – 2011. – 3(4). – P. 313-317.
24. McHugh T., Forbes D., Bates G., Hopwood M., & Creamer M. Anger in PTSD: Is there a need for a concept of PTSD-related posttraumatic anger? Clinical Psychology Review. – 2012. – 32(1). – P. 93-104.
25. Stevens G., Taylor M., Barr M., Jorm L., Giffin M., Ferguson R., Agho K., Raphael B. Public perceptions of the threat of terrorist attack in Australia and anticipated compliance behaviors. Australian and New Zealand Journal of Public Health. – 2009. – 33(4). – P. 339-346

УДК:316.6

кандидат педагогических наук, доцент **Щиголева Нина Васильевна**

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

ЦЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНЧЕСТВА И ПРОЦЕСС СОЦИАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются социально-психологические особенности студенческого возраста, специфика социализации обучающихся в культурно-образовательном пространстве высшей школы. Обосновывается актуальность формирования ценностей: именно на этом этапе онтогенеза через усвоение системы общечеловеческих ценностей, культурных традиций происходит становление и закрепление социального в человеке, формируется тип личности, желаемый для общества.

Ключевые слова: социализация, социально-психологические особенности социализации, ценность, культурно-образовательное пространство вуза.

Annotation. The article deals with the problems of social-psychological features of students age, socialization of modern students in cultural and educational space of higher school. The relevance of the formation of values is justified on this stage of ontogenesis through the assimilation of the system of universal values, cultural tradition there is a formation and consolidation of the social in man, the type of personality desired by society is formed.

Keywords: socialization, socio-psychological features of socialization, value, cultural and educational space of higher school.

Введение. Студенчество находится в процессе становления социальной зрелости, ему присущи активность и социальная мобильность, склонность к инновациям, повышенная адаптивная способность, потребности в самоидентификации и самореализации. Постоянно меняющиеся условия социализации вынуждают молодежь соответствовать новым реалиям. Молодым людям приходится вести поиск новых форм идентичности, вырабатывать свою жизненную позицию, создавать свой культурный мир. Студенчество очень различно по социальному происхождению, материальным возможностям, но связано общим видом деятельности, образует своеобразную социально-профессиональную группу. Профессионально-учебная деятельность, территориальное сосредоточение порождает у студенческой молодежи схожесть интересов, групповое самосознание, особую субкультуру, образ жизни. Это усиливается возрастной однородностью. Для студенчества характерны также: осознанное отношение к обучению; духовные запросы, желание максимально использовать культурные возможности региона; многообразные интересы с преобладанием тяги к духовным ценностям и соответствующим видам деятельности; самостоятельное ведение хозяйства благодаря определенным материальным возможностям; гражданская ответственность, высокий нравственный уровень; гуманизм, коллективизм, общительность; стремление к самообразованию, самосовершенствованию, творчеству; социальный оптимизм. Однако эти черты присущи не всем студентам, что объясняется различными воздействиями агентов социализации, внутренних процессов как результата диспозиций личности.

Предмет исследования являются ценности современного студенчества. Цель исследования: выявление положительных и отрицательных особенностей их социализации в современных социокультурных условиях с целью разработки рекомендаций по оптимизации данного процесса в культурно-образовательном пространстве вуза.

Изложение основного материала статьи. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что для современной студенческой молодежи характерна противоречивость и нестабильность ценностных ориентаций, «приниженность» идеалов, доминирование прагматичных и гедонистических установок, преобладание инструментальных ценностей над терминальными. Как тенденции можно отметить размытость, несформированность аксиологического поля студенческой молодежи, усиление рационализма и смещение доминанты со сферы повседневности в сферу деловой активности. Размытость ценностей не позволяет студенчеству выработать устойчивость к деструктивным явлениям. Текучесть, изменчивость ценностных ориентиров, норм вызывают нарастающую тревожность и напряженность у людей, сложность в адаптации к постоянно меняющимся «правилам игры», одиночество [1, 9].

Работа с ними и экспресс-диагностика социальных ценностей показывает наиболее предпочитаемые жизненные ценности и цели: высокий заработок, материальное благополучие; дело по душе, интересная работа; хорошие отношения в семье; верные друзья; удовлетворенность в любви, в интимной жизни. В устно речевом общении студенты подчеркивали, что особое значение имеет для них справедливость. Вероятно, это обусловлено негативным характером процессов во многих сферах в нашей стране. Заметной является тенденция жить сегодняшним днем: студенты хотят получать удовольствие от жизни «здесь и сейчас». Явление «ноувизма» (от англ. «now» – сейчас) весьма распространено. Как правило, они не строят долгосрочных планов, подходят к жизни инструментально, используют подвернувшиеся возможности, не затрудняются моральными оценками. Студенты считают, что успех зависит не столько от диплома и реальных знаний, сколько от случая, везения и наличия связей.

Отрадным является нацеленность студентов на волонтерскую деятельность. В ВГПУ бакалавры курируют «Помощь животным», «Событийное волонтерство», «Музей истории ВГПУ», «Культурное волонтерство», «Работа с ветеранами». У каждого волонтера есть своя волонтерская книжка, которую можно оформить в волонтерском корпусе ВГПУ. В течение всего года студенты являются организаторами и участниками благотворительных акций, мероприятий и всероссийских форумов. Несколько лет студенты волонтерского корпуса ВГПУ помогают в организации ежегодной патриотической акции – шествия «Бессмертный полк». И впервые, в 2019 году приняли участие в акции от Центра Галереи Чижова – «Фронтальной пашке». В рамках этого проекта участники войны получили продуктовые наборы, напоминающие те самые пайки, которые выдавали на фронте. В день защиты детей волонтеры побывали в гостях в детской областной больнице имени Бурденко. Детей ждала развлекательная программа со сказочными и персонажами. Они путешествовали с волонтерами по сказочным станциям, выполняя разные задания. Волонтеры заботятся о бездомных животных в приютах Воронежа. Студенты несколько раз проводили акции по сбору макулатуры и смогли собрать 200 кг. На вырученные средства были приобретены товары для

животных в фонд «Право на жизнь» и ветгоспиталь «Друзья».

Исследователи аксиологического пространства студентов также считают, что главными жизненными ценностями современной молодежи являются: интересная работа, деньги, семья, друзья, здоровье. Они отмечают, что молодежь переходит от традиционных «высших» ценностей в сторону прагматического отношения к жизни.

Особенностью современного студенчества является и явная поляризация: кроме целеустремлённых, творческих и конкурентоспособных, есть большое число социально-пассивных, ленивых, со слабой учебной мотивацией студентов. Для их ценностного сознания характерна амбивалентность, плюрализм различных позиций и дефицит новых позитивных ценностей, рост противоречивости духовного мира, интересов и ценностей.

Сегодня заметен рост потребности и невозможности самоактуализации самости студентов, выражения своего собственного бытия в современном социальном пространстве. Усугубляется чувство одиночество, которое переживается в разном виде. Исследователи описывают распространённость феномена дауншифтинга. Философская основа дауншифтинга - отказ от навязанных обществом целей, ценностей, от стремления к личностному совершенствованию. Данное явление означает переход с высокооплачиваемой работы, со стрессами и гипернагрузками, на менее престижную и не высокооплачиваемую, высвобождающую время для развлечений, отдыха, общения с близкими. Дауншифтеры проповедуют простой способ жизни, отказ от чуждых ценностей [5, с. 34].

Опрос студентов показывает: приоритеты материальных ценностей связаны с условиями жизни. Главной проблемой они считают трудное материальное положение. Многие зависимы от родителей, материальное положение которых не у всех благополучное. На зарабатывание денег у студентов часто нет времени, значительное его количество занимает обучение и развитие в интеллектуальном плане. Опыт работы свидетельствует: на очной форме большое число студентов, совмещающих работу и обучение. Разумеется, делают они это в ущерб своему образованию. Наблюдается смена баланса между учебной и трудовой деятельностью студентов: молодёжь желает работать. Финансовые ориентации и предпочтения являются их основным устремлением. К сожалению, часто получение диплома рассматривается как вспомогательное средство для достижения своих целей. Мотивация обучения заметно падает у студентов с течением времени. Стремление получить высшее образование, характерное для большинства, выражается в получении диплома, достижении статуса вне зависимости от профиля и направления обучения.

В ходе социализации студенческой молодежи в период обучения в вузе главным является процесс познания, освоения, усвоения специфических социально-профессиональных ролей, компетенций, норм и ценностей общества, образовательной организации. Усвоение новых ролей необходимо для выполнения будущих социальных и профессиональных функций бакалавра. На этой основе формируется определённый социальный тип личности как системы важных социальных и профессиональных качеств. Вопросы содержания и характера социализации студенческой молодежи, совмещающей образование с работой, специфики такой социализации в меняющейся социокультурной действительности по-прежнему остаются дискуссионными.

Социализация современных студентов часто сопровождается серьезными трудностями, конфликтами внутриличностными и межличностными. Кроме того, на ценности современного студенчества влияет инновационное информационное и технологическое пространство: оно изменяет их картину мира. Технологии масштабно влияют на жизнь, становятся стилем жизни, интериоризуются. Например, последние десятилетия виртуальное пространство (Интернет) является важным агентом социализации детей и молодежи, детерминантой появления новой идентичности [4, с. 16]. Изменяется жизненная среда детей и юношества, социально-психологические особенности их развития. В такой ситуации возникает необходимость обращения к личностям, олицетворяющим базовые ценности отечественной культуры, воплощающим лучшие нравственные качества народа. Значимые образцы для подражания способны задать идеал саморазвития, стать точкой отсчета в определении смысла жизни, помочь человеку понять свое предназначение: личностное, профессиональное.

Преподаватель высшей школы - важный ресурс образовательной деятельности. Возможности влияния на обучающегося обуславливают высочайшую нравственную ответственность педагога. Личный пример поведения преподавателя высшей школы, духовное общение со студентами, тонкие механизмы социально-психологического воздействия, нравственное сходство взаимодействующих субъектов очень важны для формирования нравственных ценностей будущего учителя.

К сожалению, нагрузка преподавателя высшей школы с каждым годом увеличивается. Помимо преподавания надо заниматься написанием рабочих программ, поисков грантов, бюрократических отчетов, формированием электронного портфолио, вести солидную научную работу, писать статьи РИНЦ, публиковаться в журналах списка ВАК, овладеть различными компьютерными программами по дистанционному образованию, по составлению электронных отчетов и пр. Индивидуально-личностный подход требует большого здоровья, напряжения сил, знания предмета, творчества, таланта, энергозатрат. Перегрузки, переработки огромны. В высшей школе нет равнодушных людей, преподаватели не утрачивают своей профессиональной идентичности. Отрадно, что в вузах сегодня есть финансы для оплаты труда кураторов. Но у преподавателей нет необходимого времени на внеучебное общение со студентами, минимизированы контакты между педагогами и студентами, все больше внедряется контроль с помощью электронной системы. Уходит атмосфера духовности, связанная с ощущением высокой миссии педвузов.

Система образования должна научиться проектировать духовный рост обучающегося. Задача педагогов – наполнить культурно-образовательное пространство высшей школы таким содержанием, которое помогло бы избежать обучающимся духовного и нравственного оскудения. Личностный рост, образование возможно, когда человек готов отождествлять себя с конкретной личностью. Личность выступает своеобразным духовным референтом. Духовная преемственность всегда обеспечивалась путем идентификации человека с образами, воплощающими базовые ценности культуры.

Выводы. Ориентация на абсолютные и в то же время персонифицированные нравственные постулаты - условие формирования духовности. Насыщение культурно-образовательного пространства школы духовными референтами дает возможность пробудить духовность, объективировать себя в самоосуществлении. Но проблема «С кого делать жизнь?» не решена. При отсутствии целостного общепризнанного идеала воспитания в настоящее время /сегодня он формируется/ предлагается

ориентироваться на общечеловеческие ценности / Е.В. Бондаревская, В.А. Караковский и др./ Приобщение молодежи к основным ценностям, нормам, традициям рассматривается как приоритетное направление воспитания, поскольку от позиции молодежи в общественно-политической жизни, ее активности будет зависеть темп продвижения России по пути демократических преобразований. Именно молодые люди должны быть готовы к противостоянию политическим манипуляциям и экстремистским призывам. В условиях глобализации молодежь призвана выступить проводником идеологии толерантности, развития российской культуры и укрепления межпоколенческих и межнациональных отношений. Акцентирование воспитательной работы в вузе на развитие, стимулирование активности, толерантности, творческой у студентов будет, несомненно, определять успешность процесса их социализации.

Литература:

1. Беспалова Ю.М. Этические проблемы высшего образования в России / Беспалова Ю.М. // Педагогика. 2016. - № 9. - С. 72-77.
2. Дармодехин С.В. Новая стратегия развития воспитания // Педагогика. - 2016. - №8. – С. 6-18.
3. Зимняя И.А. Стратегический подход к воспитанию. Характеристика и компонентный состав общей стратегии воспитания // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России. – М.,2001. – С. 254.
4. Марциновская Т.Д. Социализация в эпоху транзитивности: методологический аспект // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 5. С. 14-21.
5. Мирошкина М.Р. Новые поколения, новые идеи, новые способы работы. X, Y, Z. Теория поколений // Вопросы воспитания. – 2014. - №2/19. – С. 50-57.
6. Порошенко О.Ю. Преодолеет ли постмодерн одиночество? // Вопросы культурологии. - 2014. № 11. С. 33-37.
7. Свечкарев В.Г., Козлов Р.С., Ашхамахов К.И, Иващенко Т.А. Современные проблемы обучения, воспитания, образования // Научные известия. – 2017. 3 6. – С. 74-79.
8. Шутенко Е.Н. Самореализация студентов в современном ВУЗе как гуманитарная проблема социализации // Перспективы науки и образования. 2014. № 1(7). С. 149-152.
9. Щиголева Н.В. Проблемы социализации в студенческом возрасте / Н.В. Щиголева // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. Сборник научных трудов Ялта: РИО ГПА, 2017. - Вып. 55. – Ч.7. - С. 347-353.
10. Щиголева Н.В. Социализация современного студенчества в культурно-образовательном пространстве высшей школы и проблемы одиночества // Становление личности будущего педагога в образовательном пространстве вуза. Коллективная монография / Н.Б. Трофимова [и др]; под ред. Н.Б. Трофимовой. - Воронеж; ВГПУ, 2018. – С. 144-162.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Алехина Алина Александровна Царапкина Юлия Михайловна Кирейчева Алевтина Михайловна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ	4
Астрцова Надежда Владимировна	ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ДИАГНОСТИКЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	8
Ахметшина Ирина Анатольевна Балакирева Нина Алексеевна	ЛИТЕРАТУРНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ, НАЦЕЛЕННОГО НА ФОРМИРОВАНИЕ ТИПА ПРАВИЛЬНОЙ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	11
Ахтамова Светлана Станиславовна Ефиц Ольга Александровна	РОЛЬ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ЗНАЧИМЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ САМООРГАНИЗАЦИИ И САМООБРАЗОВАНИЯ	14
Байчорова Аэлиа Асланбековна Чомаева Зухра Умаровна Джаубаева Зарема Курмановна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	18
Белецкая Ирина Анатольевна	ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	20
Белинова Наталья Владимировна Сухарева Анастасия Сергеевна Шевченко Наталья Владимировна	ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЦЕННОСТЬ ПОДКАСТОВ: ДИДАКТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА И ТЕХНОЛОГИЯ СОЗДАНИЯ	24
Бобунова Анна Сергеевна Сергеева Марина Георгиевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОЙ СРЕДЫ В РЕАЛИЗАЦИИ НРАВСТВЕННО- ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ИНОЯЗЫЧНОМ ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	28
Бородина Татьяна Леонидовна Павлова Светлана Владимировна Колесникова Ольга Борисовна	РЕАЛИЗАЦИЯ ФГОС ВО ЧЕРЕЗ ИЗУЧЕНИЕ ЧУВАШСКИХ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ОБРАБОТКА МАТЕРИАЛОВ»	31
Бородина Татьяна Леонидовна Павлова Светлана Владимировна Колесникова Ольга Борисовна	ФОРМИРОВАНИЕ И СОХРАНЕНИЕ ДУХОВНЫХ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СТРАН	34
Брык Антонина Владимировна	ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В КОНТЕКСТЕ ЗАДАЧ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	37
Верховод Александр Сергеевич	КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ КОНЦЕПЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ	39
Винокурова Наталья Фёдоровна Чебурков Дмитрий Фёдорович	РАЗВИТИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПО ГЕОГРАФИИ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ	42
Винокурова Наталья Федоровна Николаева Светлана Вячеславовна	ФОРМИРОВАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ПРИШКОЛЬНОГО ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКОГО ЛАГЕРЯ	45
Волкова Татьяна Ивановна Таланцева Валентина Кузьминична Алтынова Надежда Витальевна	СОСТОЯНИЕ ЗДОРОВЬЯ И УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО «ВЫГОРАНИЯ» У РАБОТНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СФЕРЫ	49

Газизова Фарида Самигулловна Нуриева Алеся Радиевна Сулейманова Ульяна Игоревна	МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	52
Гамаюнова Антонина Николаевна Маркова Татьяна Павловна	ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	56
Гатауллина Роза Вилюровна Фассахова Гузель Рафкатовна Чумарова Любовь Григорьевна	АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА ТАТАРСКОГО НАРОДА	60
Дерюгина Арина Станиславовна Медведева Елена Юрьевна	СОВРЕМЕННЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ДИСГРАФИИ И ПРОБЛЕМА ЕЕ КЛАССИФИКАЦИИ	63
Джиоева Айна Руфиновна Бесаева Аза Герсановна Хадикова Инесса Муратовна	ПРОБЛЕМА РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	66
Дмитриева Лариса Александровна	РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ	70
Дубинин Дмитрий Юрьевич	МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ	74
Еровенко Виктор Николаевич	ИЗУЧЕНИЕ ОДНОФАЗНОГО ТРАНСФОРМАТОРА НА ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ОСНОВАМ ЭЛЕКТРОТЕХНИКИ И ЭЛЕКТРОНИКИ	78
Еровенко Виктор Николаевич	ДЕМОНСТРАЦИОННЫЙ ЭЛЕКТРОТЕХНИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ – ОСНОВНОЙ СПОСОБ СОПРОВОЖДЕНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ	81
Ефимова Ольга Юрьевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ВОЕННЫХ ФИЛЬМОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ	84
Жулина Елена Викторовна Аргунова Светлана Евгеньевна	ИГРОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР	88
Жулина Елена Викторовна Солнцева Татьяна Валерьевна	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ ПРОГРАММЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО МАССАЖА В ЦЕЛЯХ КОРРЕКЦИИ ДИЗАРТРИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ	91
Жулина Елена Викторовна Смольянинова Светлана Геннадьевна	ЗНАЧЕНИЕ МЕТОДА ТОМАТИС В КОРРЕКЦИИ АКУСТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА СМЕШАННОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	94
Захарова Ирина Михайловна Грахова Светлана Ивановна Хакимова Наиля Газизовна	КЕЙС-ЗАДАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА	98
Земляченко Людмила Викторовна Приходченко Татьяна Николаевна	НАПРАВЛЕНИЯ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	101
Зулхарнаева Анастасия Васильевна Бадьина Ольга Михайловна	ИЗУЧЕНИЕ КУЛЬТУРНОГО ЛАНДШАФТА СВОЕЙ МЕСТНОСТИ НА ОСНОВЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА	105

Ивановская Ольга Геннадиевна	ВОСПРИЯТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ НА СЛУХ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	108
Ивановская Ольга Геннадиевна	СЛОВО КАК ОБРАЗ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМА	112
Каменева Елена Григорьевна Насретдинов Илья Рафаилович	НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ	116
Капина Анастасия Александровна	ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ВУОД ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	119
Карпова Ольга Леонидовна Найн Александр Альбертович Найн Альберт Яковлевич	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АКТУАЛИЗАЦИИ ЭМПАТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	122
Карпушова Ольга Александровна Мигненко Марина Анатольевна	ОСОБЕННОСТИ ПРЕЗЕНТАЦИИ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА И СИСТЕМА ЗАДАНИЙ ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКА ГОВОРЕНИЯ	126
Картавых Марина Анатольевна Воронина Ирина Александровна Аракелян Артем Артурович	РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	129
Кисова Вероника Вячеславовна Семенова Елизавета Алексеевна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	133
Клименко Татьяна Константиновна Людцина Анастасия Александровна	ПРОБЛЕМЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	136
Конышева Юлия Романовна Осокина Нина Константиновна	ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ	139
Конькина Евгения Владимировна Черемисина Александра Анатольевна Иоаниди Вероника Александровна	ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ НА СОЦИАЛЬНУЮ АДАПТИРОВАННОСТЬ	142
Копцева Татьяна Анатольевна Копцев Виктор Петрович	ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПО МАТЕРИАЛАМ ХХІХ ПЕРЕДВИЖНОЙ ВЫСТАВКИ ДЕТСКОГО РИСУНКА «Я ВИЖУ МИР: ПРАЗДНИКИ НАРОДОВ МИРА»	144
Коценко Вячеслав Николаевич	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ РЕГИОНАЛЬНЫХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ВОЕННО- ПАТРИОТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	147
Круподерова Елена Петровна Круподерова Климентина Руслановна Османова Сылу Равилевна	ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ С ПОМОЩЬЮ ONLINE СРЕДСТВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ	151
Ларина Инесса Павловна	ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА	154
Лихидько Михаил Алексеевич Закиева Луиза Ришатовна Шахмаева Ксения Евгеньевна	ИНТЕГРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	158

Лошилова Анна Александровна Рыжечкина Лариса Игоревна	ВОСПИТАНИЕ У ЧЛЕНОВ ДЕТСКОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ ЭКОЛОГО- ОРИЕНТИРОВАННЫХ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУЛЬТУРНЫХ ЛАНДШАФТОВ	161
Луговина Екатерина Емельяновна Чикенева Ирина Валерьевна	ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ГОТОВНОСТИ К ДЕЙСТВИЯМ В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ ТЕХНОГЕННОГО ХАРАКТЕРА	165
Маркова Надежда Федоровна	ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В СОЦИАЛЬНУЮ ИНКЛЮЗИВНУЮ СРЕДУ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	169
Мержоева Лидифа Махмедовна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	172
Миннуллина Розалия Фаизовна Нуриева Алеся Радиевна Гущина Ольга Львовна	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УПРАВЛЕНИИ ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ	174
Намсинк Екатерина Викторовна	ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ОСЛАБЛЕННЫМ ЗДОРОВЬЕМ	178
Насибуллина Анися Дамировна	ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ САНАТОРНОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА	181
Неделяева Анна Вячеславовна Маясова Татьяна Викторовна Медведская Ирина Викторовна	ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРАКТИКО- ОРИЕНТИРОВАННЫХ КЕЙС-ЗАДАНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ЛОГОПЕДА	185
Несьнова Юлия Владимировна	ПРИМЕНЕНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ УУД	188
Новак Мария Андреевна	ТЮТОРСТВО В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ ПОДРОСТКА В ДЕТСКОМ МЕЖДУНАРОДНОМ ЦЕНТРЕ	192
Нуриева Алеся Радиевна Галич Татьяна Николаевна Федосеева Наталья Валерьевна	ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	194
Павленко Дмитрий Иванович Торшина Ольга Анатольевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ОРГАНИЗАЦИЙ СПО (ТнПО) В СИСТЕМЕ ДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	197
Павлова Анна Сергеевна	К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	201
Павлова Елена Игоревна	СУЩНОСТЬ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ СПО	203
Пастушкова Марина Анатольевна Кобцева Светлана Александровна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ LEARNING APPS ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ	206

Петрова Лиллия Геннадиевна Мартиросян Арсен Гагикович Шевченко Наталья Николаевна	РУССКИЕ И АНГЛИЙСКИЕ ПРЕДЛОЖНО- ПАДЕЖНЫЕ КОНСТРУКЦИИ С ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СЕМАНТИКОЙ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ В УЧЕБНЫХ ЦЕЛЯХ	209
Петрова Сардана Филипповна Андросова Мария Ивановна Шубина Наталья Николаевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОТРЯДЕ «ДАР» ИМ. Д.А. ДАНИЛОВА	212
Петрова Сардана Филипповна Борисова Сааскылана Сергеевна Васильева Нарыйа Прокопьевна	СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ ФИНАНСОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ	217
Петрова Лиллия Геннадиевна Мартиросян Арсен Гагикович Свойкина Людмила Фёдоровна	ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СПОСОБОВ ВЫРАЖЕНИЯ ЦЕЛЕВЫХ ОТНОШЕНИЙ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ: СЛОЖНОПОДЧИНЁННОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ	220
Петрова Юлия Павловна	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛОГОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	223
Петрунина Марина Александровна	МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ ДОШКОЛЬНИКА	226
Поняева Татьяна Анатольевна	ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ И ЛИЧНЫЕ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА КАК КЛЮЧЕВЫЕ ФАКТОРЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ	228
Попова Валентина Ивановна	РЕЧЕВАЯ ПРАКТИКА КАК МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ РЕСУРС ПОЛУЧЕНИЯ И ПЕРЕРАБОТКИ ИНФОРМАЦИИ СТУДЕНТАМИ ПЕДВУЗА	232
Прохорова Мария Петровна Лебедева Татьяна Евгеньевна Григорян Карапет Мартини	СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ОБЗОР ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА	235
Прохорова Мария Петровна Лебедева Татьяна Евгеньевна Шарыгина Екатерина Николаевна	ВЗАИМНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ: ОСОБЕННОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ	238
Редников Андрей Николаевич Александрова Наталья Сергеевна	СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО- ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	241
Романова Галина Александровна	ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	244
Соколова Ольга Юрьевна	МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РАБОТА С ПОДРОСТКАМИ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	246
Степаненко Лариса Васильевна	ЛИЧНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА БУДУЩЕГО В ВЫСШЕЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ВЫЗОВОВ ВРЕМЕНИ	250
Степанова Инга Юрьевна Никитенко Юлия Александровна Аксенова Ирина Викторовна	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В СОВРЕМЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ	253

Суслова Юлия Викторовна Костерина Наталья Михайловна	КОММУНИКАТИВНЫЙ КОНТРОЛЬ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ	256
Текеев Алимурат Абюсупович	ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ КОМБИНИРОВАННЫХ МЯСНЫХ ПРОДУКТОВ У СТУДЕНТОВ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	258
Текеев Алимурат Абюсупович	ИЗУЧЕНИЕ ПИЩЕВОГО КРАСИТЕЛЯ НА ОСНОВЕ МОЛОЧНЫХ БЕЛКОВ И ДЕГИДРОАСКОРБИНОВОЙ КИСЛОТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗАХ	262
Тенекова Александра Михайловна	ФОРМИРОВАНИЕ РИТОРИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ КИНОВЕДЧЕСКОГО ВУЗА	265
Тихонова Ирина Владимировна Пигида Кристина Сергеевна Иванов Игорь Иванович	СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ПУТИ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ	269
Туканова Лариса Егоровна	РЕТРОСПЕКТИВА, РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВА МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ	272
Федосеева Татьяна Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ ДИСКУРСИВНЫХ УМЕНИЙ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ И ПРОВЕДЕНИЯ ИГРЫ	274
Феоктистова Олеся Владимировна	ПРОБЛЕМНЫЙ ДИСКУРС КАК РАЗНОВИДНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОБЛЕМНОГО МОНОЛОГА)	278
Феоктистова Олеся Владимировна	ПРОБЛЕМНАЯ ЛЕКЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО- РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ	281
Филимонова Марина Юрьевна Рахимова Гузель Мударисовна	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ГРАФИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В НЕФТЕГАЗОВОМ ВУЗЕ	285
Хачикян Елена Ивановна Юрманова Светлана Александровна Непарко Марина Вячеславовна	ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	288
Хаялеева Альбина Дамировна	РОЛЬ ЕСТЕСТВЕННО-ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОНОМИКО-ГЕОГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	291
Черемисина Александра Анатольевна	ИНТЕГРАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ ПО АКТИВИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ	294
Шавринова Елена Николаевна	СРЕДСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РЕБЕНКА: СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ	297
Шалупина Татьяна Владимировна	ПРОГРАММА «НАСТАВНИЧЕСТВО» В АСПЕКТЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ	301
Шохова Ольга Валентиновна	ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОНИМАНИЯ ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫХ СВЯЗЕЙ МЕЖДУ ЯВЛЕНИЯМИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА	303

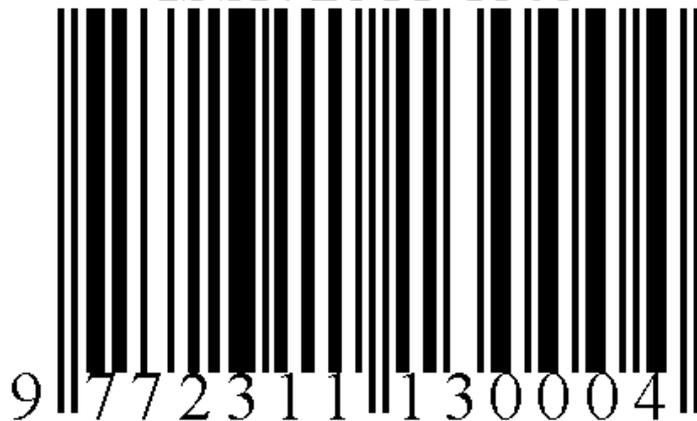
Юферев Сергей Сергеевич	ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, ЭТАПЫ И МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА	307
Яшкова Елена Вячеславовна Лаврентьев Валентин Александрович Жбаков Евгений Борисович	ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА НА СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВЫЕ ОТНОШЕНИЯ СОТРУДНИКОВ	311
Яшкова Елена Вячеславовна Лаврентьева Лариса Викторовна Жбаков Евгений Борисович	ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ТРЕНД В РАБОТЕ ОРГАНИЗАЦИИ	314
ПСИХОЛОГИЯ		
Бухарова Елена Борисовна Плотникова Маргарита Юрьевна	ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СУБЪЕКТИВНОГО ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА С ПОКАЗАТЕЛЯМИ СУВЕРЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА У ПОДРОСТКОВ	317
Данилова Юлия Юрьевна Данилова Марина Викторовна	ДОВЕРИЕ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ЖИЗНЬЮ У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ МАТЕРИНСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ	320
Кряжева Елена Вячеславовна Виноградская Марина Юрьевна	АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ТВОРЧЕСКОГО ТЕХНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ	323
Кузнецова Елена Николаевна Хилько Ольга Владимировна	КОММУНИКАТИВНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	326
Мещерякова Ирина Николаевна Демец Екатерина Геннадьевна	ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	329
Никитин Сергей Иванович Ивакин Андрей Андреевич	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ В РЕАБИЛИТАЦИИ ЖЕНЩИН УПОТРЕБЛЯЮЩИХ ПСИХОАКТИВНЫЕ ВЕЩЕСТВА С НАРУШЕНИЕМ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ	332
Польшина Мария Александровна	КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ-СИРОТ И ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В СЕМЬЕ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИЩЕННОСТИ	336
Саидов Асланбек Арбиевич Хажуев Ислам Сайдахмедович	КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ АГРЕССИВНЫХ ПОБУЖДЕНИЙ И ИДЕИ МЕСТИ В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ СТРЕССОВ ВЫСОКОЙ ИНТЕНСИВНОСТИ	340
Синкевич Ирина Алексеевна Тучкова Тамара Васильевна	ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ	345
Сперанская Александра Владимировна	ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ КАК ИСТОЧНИК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ОСУЖДЕННОГО К СОВЕРШЕНИЮ ПОВТОРНОГО ПРЕСТУПЛЕНИЯ	348
Спирина Валентина Ивановна Капиева Кнарлик Робертовна Симоненко Валерий Валерьевич	ДОВЕРИТЕЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	351
Степанова Галина Семеновна	ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА: ВЫЗОВЫ XXI ВЕКА	353

Суворова Ольга Вениаминовна Береснев Елена Владимировна	ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ И КОПИНГ- СТРАТЕГИЙ У РАЗНЫХ КАТЕГОРИЙ СОЗАВИСИМЫХ ЖЕНЩИН	357
Сухарева Надежда Федоровна Шелепнева Анастасия Александровна	СТРАХИ МАТЕРЕЙ В ПРЕНАТАЛЬНЫЙ И РАННИЙ ПОСТНАТАЛЬНЫЙ ПЕРИОД РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА	360
Хажуев Ислам Сайдахмедович Саидов Асланбек Арбиевич	ВЗАИМОСВЯЗЬ СТИЛЕЙ СОВЛАДАНИЯ И ПАРАМЕТРОВ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ С РАЗВИТИЕМ АГРЕССИВНЫХ ПОБУЖДЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕНСИВНЫХ СТРЕССОВЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ	363
Щиголева Нина Васильевна	ЦЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНЧЕСТВА И ПРОЦЕСС СОЦИАЛИЗАЦИИ	367

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 66. Часть 4.

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 29.01.2020. Сдано в набор 05.02.2020. Дата выхода 26.02.2020
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 43,94.
Тираж 500 экз. Цена свободная.